

97

Maria do Céu Ribeiro

Ver e viver a indisciplina na sala de aula

SÉRIE

Estudos

Escola Superior de Educação

EDIÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

Maria do Céu Ribeiro

Ver e viver a indisciplina na sala de aula

97

Maria do Céu Ribeiro

Ver e viver a indisciplina na sala de aula

SÉRIE

Estudos

EDIÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

Título: Ver e viver a indisciplina na sala de aula

Autor: Maria do Céu Ribeiro

Edição: Instituto Politécnico de Bragança · 2010

5300-253 Bragança · Portugal

Tel. (+351) 273 303 200 · Fax (+351) 273 325 405

<http://www.ipb.pt>

Execução: Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança

(grafismo, Atilano Suarez; paginação, Luís Ribeiro; acabamento,
Isaura Magalhães)

Tiragem: 200 exemplares

Depósito legal nº 321135/10

ISBN: 978-972-745-115-9

Aceite para publicação em 2010

Aos meus filhos

Prefácio

A problemática da indisciplina e da violência na Escola tornou-se, nos nossos dias, num tema comum de conversas, alimentado pela grande visibilidade que os meios de comunicação lhe têm vindo a conferir; estes, por sua vez, procuram ser porta-vozes das múltiplas interrogações que as pessoas vão fazendo sobre o fenómeno, das interpretações imediatas e generalistas e das “receitas” que se vão prescrevendo com base no senso comum.

Contudo, longe deste ruído e à margem dele, damos conta de que o fenómeno, já desde há largos anos, tem vindo a suscitar, no área das Ciências da Educação e, muito especialmente, no campo da Formação de Professores, alguma investigação criteriosamente orientada, com o objectivo de o compreender e de encontrar meios de efectiva prevenção e remediação. De facto, como acontece com todos os grandes problemas da humanidade também neste caso, para que se previna ou remedeie a indisciplina e violência na Escola, torna-se indispensável identificar os factores que estão na base desses comportamentos e proceder a alguma análise e avaliação das experiências e procedimentos, de diversa ordem e variada amplitude, que se vêm tomando no interior do sistema educativo.

Ora, essa mesma investigação tem revelado que os factores dos comportamentos em causa são múltiplos, complexos e relativos

a três domínios basilares e interdependentes: a sociedade, a família e a escola. Na falta de espaço e de propósito para qualquer desenvolvimento, acrescentarei apenas, no que respeita a factores sociais, que a pobreza, as desigualdades e a exclusão (para não falar na violência e nos conflitos armados, entre grupos e entre nações, perniciosamente expostos cada dia ao nosso olhar!) não podem considerar-se realidades alheias ao quotidiano escolar. Sabemos, ainda, que a família (primeiro e mais importante contexto para a aprendizagem dos valores que devem estar na base da convivência social), exerce uma considerável influência sobre o que se passa naquela instituição educativa, através do seu estilo de vida, da qualidade dos vínculos que constrói com os seus elementos, do estilo de autoridade e da supervisão relativamente ao comportamento escolar (e não só) dos seus membros menores, enfim, através do modo como educa os seus filhos....

Apesar da indiscutível importância dos dois domínios anteriores, é na escola que o fenómeno da indisciplina e violência escolar se manifesta (adquirindo as mais diversas expressões, níveis e gravidade); além disso, é aí que vamos encontrar os factores que com ele determinam uma relação mais próxima e imediata (longe de querer dizer que sejam os únicos ou, sequer, os mais importantes). Sem me alongar sobre a tipologia dessas manifestações nem sobre a especificidade destes factores escolares – o leitor encontrará na investigação de Maria do Céu Ribeiro, que ora se publica, bons desenvolvimentos sobre o tema – acrescento apenas que, em última análise, o que parece estar em causa é, por um lado, o modelo mais comum da Formação de Professores e, por outro, mas em estreita ligação com aquela formação, o modelo predominante da Escola que temos.

No que respeita à Formação de Professores questiona-se, na verdade, um modelo demasiado teórico, distanciado da realidade constituída pelas nossas escolas, das condições de trabalho aí existentes, da heterogeneidade das crianças (nos planos individual e sócio-familiar) que nelas são acolhidas diariamente, etc. É sobretudo nesta vertente que o trabalho ora apresentado nos oferece importantes e originais contributos. Estamos, com efeito, diante de uma pesquisa determinada pelas motivações profissionais da autora enquanto formadora de professores. Estabelece-se aqui, a partir de um conjunto de entrevistas realizadas a professores estagiários e a professores cooperantes, uma espécie de avaliação das necessidades da formação inicial dos professores do Ensino Básico no que concerne à prevenção da indisciplina e da violência, na certeza de que essa prevenção é fundamental para que se criem na aula as condições indispensáveis para toda e qualquer aprendizagem.

Na leitura deste livro descobre-se como os professores-estagiários, socorrendo-se do conhecimento adquirido na formação, da observação dos cooperantes e respectiva ajuda e aconselhamento

e, talvez mais do que tudo, da sua intuição e bom senso, procuram elaborar estratégias de vária natureza para resolver os problemas que o comportamento perturbador dos alunos lhes coloca. Mas o mais importante desta leitura consiste na possibilidade de depararmos com a perplexidade (dúvidas, embaraços e desgaste emocional) desses mesmos professores, em início de carreira, ao pretenderem levar por diante uma gestão da aula susceptível de “produzir” as necessárias e fundamentais aprendizagens cognitivas (em grande parte estabelecidas num currículo expreso e formal), e as não menos fundamentais aprendizagens sócio-afectivas (as regras e as atitudes traduzindo valores e normas que presidem às relações no contexto escolar e na sociedade).

Trata-se de perplexidades provocadas, em grande medida, pelo choque entre, por um lado, os ideais, crenças, concepções e princípios de acção adquiridos na formação teórica e, por outro, a grande dissemelhança que se verifica entre os alunos de uma turma (eles são diferentes nos comportamentos, nas motivações, nos estilos de aprendizagem, nos modos de acatar as orientações e as regras da aula, nas mais diversas vertentes do seu desenvolvimento cognitivo, afectivo e psicomotor; eles são diferentes, ainda, na própria história pessoal e, por consequência, nos trajectos e projectos de vida, nas origens étnicas e culturais, etc., etc.). Verifica-se que está longe de ser fácil, mesmo em período de estágio (um período em que se é necessariamente acompanhado e orientado por alguém mais experiente), concretizar todas as dimensões da competência docente: técnica, relacional, clínica e pessoal. E no cume da pirâmide dos obstáculos parece estar a desmotivação e o comportamento perturbador, indisciplinado e violento de alguns alunos!

Como sair deste impasse? Claro que a primeira resposta vai para a necessidade de melhorar a formação docente nos domínios do Desenvolvimento Curricular, da Psicologia da Motivação e da Aprendizagem, e da Relação Pedagógica, capacitando o futuro professor para observar, diagnosticar e agir em conformidade. É necessário que esta formação torne o docente capaz de actuar com a eficácia necessária, mas que o coloque também na situação de crescer e de se aperfeiçoar enquanto profissional e enquanto pessoa. O confronto com as dificuldades que um estágio proporciona não pode deixar de pôr em questão, no acto reflexivo de cada um dos futuros docentes (mais profícuo se se tratar de um diálogo com autores e mestres...), as suas concepções sobre a escola, a educação, a criança, a família, o futuro, a ética profissional, entre outros temas.

Nesse sentido, a problemática da indisciplina e violência escolar constitui-se num bom pretexto e ponto de partida para uma reflexão de carácter tanto ou mais ético e deontológico quanto técnico e didáctico; poderá levar-nos a reflectir, em última análise, até que ponto a preocupação dominante, no sistema educativo, pela formação

do futuro cidadão (traduzida na massificação do ensino, na organização dos currículos formais, no centralismo e todo o tipo de impedimentos a uma verdadeira autonomia das escolas...) é motivo suficiente para o esquecimento sistemático do cidadão que a criança já é, independentemente da sua idade, da sua origem, do seu comportamento e do seu aproveitamento escolar.

Sabemos quanto este esquecimento é injusto, prejudicial e pode explicar, em parte, as interacções menos pacíficas e cordatas em sala de aula, na medida em que as necessidades (por vezes, bem “especiais”! ...) os interesses, os conhecimentos, as interpretações da vida e da própria situação escolar, os desejos, os projectos, as emoções e, enfim, alguns direitos básicos da criança, podem estar a ser preteridos em nome de um futuro que se lhes quer impor. Sabemos, igualmente, quanto a preocupação pela criança/aluno enquanto cidadão, que já o é no presente e se prepara para o ser mais integralmente no futuro, implica a construção de uma Escola capaz de desenhar e levar por diante projectos educativos construídos e assumidos por todos e cada um dos seus membros, por “pequenos” que eles sejam. O cidadão do futuro com consciência crítica, apto a assumir responsabilidades, criativo e empreendedor perante carências e dificuldades, dialogante, cooperativo, rigoroso no pensamento e na acção... tudo quanto gostaríamos que a Escola produzisse... só se alcançará quando a Vida na Escola se construir com base numa parceria entre o cidadão-professor-adulto e o cidadão-aluno-criança. A observação e estudo realizado em escolas “alternativas” tem revelado que isto é possível, quando a liderança o sabe concretizar sem esperar milagres mas avançando progressiva e faseadamente numa linha contínua entre a supervisão próxima e orientadora (arredando a apregoada ideia de “facilitismo”) até à delegação de tarefas e responsabilidades (cuja assumpção pelo educando traduz o êxito do trabalho educativo).

Enfim, a leitura que faço das «perplexidades» dos professores-estagiários, aspecto central desta publicação, sugere-me que, para além de, e dando sentido a tudo quanto pareça necessário “passar” aos futuros professores em ordem a tornarem-se competentes no ensino dos seus alunos, se torna obrigatório acompanhá-los numa reflexão sobre o que tem sido, o que é e o que deveria ser a escola e o acto educativo, tendo em conta o Homem do futuro que desejamos e a humanidade precisa. É forçoso, tal como se pode concluir a partir dos testemunhos de quem pôde «ver e viver a indisciplina na aula», que os momentos “teóricos” (questionadores, fundamentadores, orientadores...) e os momentos “práticos” (suscitadores de dúvidas mas também de estímulo à criatividade...) se alimentem mutuamente; de contrário, a formação docente será vazia de sentido e a actuação pedagógica será cega e estéril.

João Amado (FPCE – Universidade de Coimbra)

Agradecimentos

É importantíssimo reconhecer que a realização deste trabalho, só foi possível, graças ao incansável apoio e competente orientação do Professor Doutor João Amado, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa. As suas sugestões sempre pertinentes, o rigor científico que sempre nos exigiu, a disponibilidade manifestada desde a fase da concepção do projecto até à sua realização final, foram imprescindíveis para a concretização desta investigação. Dir-lhe-ei apenas: Professor, muito obrigada.

Gratos estamos ao Professor Doutor Francisco Cordeiro Alves, da Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança, quer pelo apoio e força anímica que sempre nos inculuiu, quer pela receptividade e disponibilidade que sempre demonstrou, fosse no plano institucional, fosse no plano pessoal. Obrigada, por tudo Professor.

À Professora Maria Teresa Estrela pela coordenação do Mestrado em Ciências de Educação a partir do protocolo estabelecido entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa e o Instituto Politécnico de Bragança.

Manifestamos a nossa gratidão aos professores-estagiários e aos professores cooperantes que amavelmente nos concederam as

entrevistas e que permitiram a recolha de dados para a realização deste trabalho. A todos, um muito obrigada.

Fica também uma palavra de agradecimento à direcção da Escola Superior de Educação pela disponibilidade dos recursos humanos e materiais que sempre nos dispensou, bem como aos serviços de imagem do Instituto Politécnico de Bragança. A todos um sincero reconhecimento e gratidão.

Estamos igualmente reconhecidos a todos os colegas, amigos e familiares que, directa ou indirectamente, contribuíram para a conclusão deste estudo.

Índice

Prefácio	7
Agradecimentos	11
Introdução	19
Capítulo 1 · Notas sobre Formação de Professores	23
1 · Percurso dos Processos Formativos	
- Breves Apontamentos	23
2 · Conceito de Formação e Formação de Professores	27
3 · Enquadramento Legal e Institucional da Formação	30
4 · Formação Inicial	31
4.1 · Orientações gerais para o currículo da formação	31
4.2 · Limitações da formação inicial nas ESES	35
Capítulo 2 · A Problemática da Indisciplina na Perspectiva do Professor-Estagiário	39
1 · As Necessidades de Formação dos Professores-Estagiários	39
2 · O Choque com a Realidade	42
3 · O Professor-Estagiário e os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula	44

Capítulo 3 · O Fenómeno da Indisciplina em Sala de Aula	47
1 · Conceito de Indisciplina e seus Factores	47
2 · Sala de Aula - em Busca de uma Perspectiva de Abordagem...	49
2.1 · A sala de aula - indisciplina e seu contexto	51
2.2 · Indisciplina - como lidar com ela...	53
2.3 · O professor e a indisciplina: saber fazer... saber estar... saber ser...	54
Capítulo 4 · Metodologia da Investigação	59
1 · Reflexão Acerca do Enquadramento Metodológico	59
2 · Contextualização do Estudo	60
2.1 · Escola Superior de Educação de Bragança	61
2.1.1 · Paradigma de formação de professores da ESEB	63
2.1.2 · Organização da prática pedagógica	64
2.2 · Caracterização da escola cooperante	67
2.2.1 · Caracterização da comunidade social envolvente	67
2.2.2 · Caracterização do meio escolar	68
3 · Caracterização da População em Estudo	68
4 · Objectivos do Estudo	70
5 · Procedimentos de Recolha e Análise de Dados	71
5.1 · A entrevista	71
5.2 · A análise de conteúdo	72
Capítulo 5 · Apresentação e Análise de Dados	75
1 · Apresentação e Análise das Entrevistas aos Professores-Estagiários	75
1.1 · O professor-estagiário e as representações da sua acção em contexto	76
1.2 · A formação inicial avaliada pelos estagiários	82
1.3 · As dimensões da competência docente perante o olhar do professor-estagiário	85
1.4 · A indisciplina vivenciada nos centros de estágio	87
1.5 · As regras na sala de aula, na perspectiva do professor-estagiário	92
2. Apresentação e Análise das Entrevistas aos Professores-Cooperantes	95

2.1 • Formação inicial avaliada pelo professor-cooperante _____	96
2.2 • Competências docentes em contexto de sala de aula _____	97
2.3 • A indisciplina em sala de aula _____	98
2.4 • As práticas de ensino do professor-estagiário _____	102
3 • Cruzamento e Interpretação dos Dados _____	103
3.1 • As representações da sua acção em contexto _____	104
3.2 • A Formação inicial sob o olhar do professor-estagiário versus professor cooperante _____	106
3.3 • O desenvolvimento de competências de gestão da sala de aula, em formação inicial, na perspectiva dos entrevistados _____	107
3.4 • A indisciplina vivenciada nos centros de estágio _____	110
3.5 • As regras em sala de aula _____	112
Bibliografia _____	117
Anexos _____	127

Ver e viver a indisciplina na sala de aula

Resumo

Tendo em conta as funções desempenhadas pela formação inicial e pela prática pedagógica no desenvolvimento da profissionalidade do futuro professor procurámos, com este estudo: i) conhecer os currículos de formação, concretamente os currículos da Escola de Formação Inicial onde se centra o estudo, no que se relaciona com a temática da gestão de sala de aula e indisciplina; ii) identificar situações problemáticas vivenciadas pelos professores-estagiários; iii) identificar situações de intervenção individual ou colectiva que constituam tomadas de decisão face a um ou mais problemas disciplinar, em contexto. A metodologia utilizada insere-se no paradigma qualitativo.

No presente estudo foram realizadas quinze entrevistas, onze a professores estagiários e quatro aos respectivos professores cooperantes. Visámos recolher dados dos estagiários, enquanto actores do processo educativo, e dos professores cooperantes na perspectiva de observadores das aulas leccionadas pelos professores – estagiários.

A análise dos dados foi feita através da técnica de análise de conteúdo. Os dados analisados permitiram concluir que o professor-estagiário não recebe formação sobre gestão de sala de aula e indisciplina. O professor-estagiário constrói um bom clima de sala de aula, mas sente dificuldades na gestão de sala de aula, o que não verifica na resolução de problemas disciplinares porque o professor cooperante intervém, resolvendo-os.

Palavras-Chave – Professor-estagiário, Professor-cooperante; Formação Inicial; Gestão de sala de aula; Indisciplina.

Abstract

Concerning the functions carried out by initial formation and by pedagogic practice in the professional development of the future teacher, with this study we look for: i) to know the formation curricula, specifically the curricula of the School of Initial Formation focused by this study, connect with the issue of the classroom management and indiscipline; ii) to identify problematic situations lived by the teacher-trainee; iii) to identify cases of individual or collective intervention that constitute a decision make facing one or more discipline problems, in is context. The used methodology is included in the qualitative paradigm.

In the present study were made fifteen interviews, eleven to teacher trainees and four to the respective cooperative teachers. We sought to collect the trainee's data, as actors of the educational process, and the cooperative teacher's data as observers of class's teacher by the teachers-trainees.

Data analysis was made through the contents analysis technique. The analyzed data allowed to conclude that the teacher-trainee doesn't receive know-how on classroom management, nor on indiscipline. The teacher-trainee builds a good classroom climate, but feels difficulties on classroom management, not verified in the resolution of discipline problems because the cooperative teacher intervenes, solving them.

Key Words - Teacher-trainee, Cooperative Teacher; Initial Formation; Classroom management; Indiscipline.

Introdução

A formação de professores, em Portugal, nos Institutos Politécnicos, integra-se num modelo de formação integrado, designado por Campos (1995: 12) como “aquele em que as disciplinas das várias componentes – formação nas disciplinas para ensinar e formação pedagógica – se distribuem ao longo do curso e, se possível, desde o início deste (...) para que haja uma articulação entre as mesmas”. A formação nas disciplinas refere-se às áreas disciplinares de qualificação que, no caso do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é designada por “professor de classe” e a formação pedagógica “engloba uma componente de ciências da educação e outra de prática pedagógica” (Campos, 1995: 12). Esta prática pedagógica desenvolve-se em atividades que vão desde a observação em contexto sala de aula até à responsabilização pela docência, em períodos de duração crescente, sendo os alunos da formação inicial, de ora em diante designados por professores-estagiários, sempre acompanhados, de forma supervisionada, pelo professor cooperante (professor titular da turma que recebe o estagiário) e pelo supervisor (professor da escola de formação inicial). A prática pedagógica é designada por Formosinho (2001: 53) como “a componente intencional da formação de professores, cuja finalidade é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente”, campo esse onde iremos centrar o nosso estudo.

O interesse crescente por este campo de acção advém de preocupações pessoais e profissionais que se foram alicerçando num percurso, embora curto, mas marcante, nas funções que temos vindo a desempenhar e que nos permitiram alguma proximidade, com estes futuros professores, na iniciação à sua prática profissional, doravante designada por prática pedagógica. As problemáticas aqui diagnosticadas e as dificuldades em encontrar possíveis soluções, com maior incidência, na gestão de sala de aula e problemas disciplinares, levou-nos à consulta de bibliografia no sentido de poder dar a nossa colaboração, sempre que para tal éramos solicitados e culminou com esta investigação.

Os estudos de Hargreaves, citados por Estrela, T.(1998: 87), referem que “o sistema de regras na sala de aula é extremamente complexo e mutável, exigindo uma aprendizagem de códigos tácitos para os quais algumas crianças estão mal preparadas”. Estas crianças, sentem dificuldade em posicionar-se, face aos acontecimentos em sala de aula, quando o professor não faz uma transição suave das actividades ou não é suficientemente claro na mudança de regras, levando à desmotivação e conseqüente comportamento disruptivo, o que nos permite inferir algum relacionamento dos problemas disciplinares, com a acção ou acções desempenhadas pelos professores. No entanto, a eficácia das directrizes dadas pelo professor, em termos de gestão de sala de aula, poderá dar um importante contributo na prevenção destes problemas, o que nos levou a procurar saber que tipo de formação recebem os futuros professores, nos cursos de formação inicial, no âmbito da gestão de sala de aula e indisciplina, e de que forma a transpõem para a sala de aula.

Foi com este intuito que iniciamos a nossa investigação norteados por um conjunto de questões que nos permitissem delimitar, (pois não podemos ter a veleidade de tudo procurar saber), o nosso campo de pesquisa sobre gestão de sala de aula e problemática disciplinar. Tais questões são:

- Que preocupações e crenças assumem os professores-estagiários em relação à gestão de sala de aula e à indisciplina? Que relação causal estabelecem entre gestão de sala de aula e indisciplina?
- Que formação teórica e prática recebem os professores, em formação inicial, sobre gestão de sala de aula e sobre a problemática da indisciplina?
- Na sua integração, nos centros de estágio, ser-lhe-á dada oportunidade de “aplicar” a formação recebida nestes domínios, se a tiveram, de forma livre e espontânea, levando-os a assumir o seu verdadeiro papel de professores?

- Que tipo de respostas dão os estagiários aos problemas de indisciplina com que se deparam em sala de aula?

A fim de encontrar resposta para estes problemas, procurámos conhecer os currículos de formação inicial a que são sujeitos os alunos da Escola Superior de Educação de Bragança, no que se relaciona com a temática da gestão da sala de aula e questões disciplinares, bem como lidam com os casos de indisciplina que enfrentam em sala de aula, enquanto professores-estagiários.

Após o enquadramento teórico do estudo e definida a metodologia, partimos para um trabalho de campo, baseados em onze entrevistas a professores-estagiários, do 4.º Ano do curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais quatro entrevistas, aos professores cooperantes, que os acompanhavam numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Bragança (o que fez um total de quinze entrevistas).

Este estudo apresenta-se, portanto, organizado em duas partes: a primeira, que integra o enquadramento teórico, e a segunda, onde se expõe a investigação empírica.

A parte teórica é composta por três capítulos:

No capítulo I, “Notas sobre formação de professores”, apresentamos um breve percurso sobre os processos formativos, conceito de formação e formação de professores, paradigmas de formação de professores, enquadramento legal e institucional da formação, formação inicial de professores e limitações inerentes a essa formação.

No capítulo II, “A problemática disciplinar na perspectiva do professor-estagiário,” fazemos uma abordagem à problemática, focando o choque com a realidade e a relação do professor-estagiário com a indisciplina.

No capítulo III, “O fenómeno da indisciplina em sala de aula”, falamos do conceito de indisciplina e seus factores.

Na segunda parte integra-se o estudo empírico, no qual se faz a descrição da realização do estudo e é constituída por dois capítulos e uma conclusão.

No capítulo IV, “Metodologia da Investigação”, apresentamos uma breve reflexão sobre as opções metodológicas, contextualizamos o estudo, apresentando a escola de formação inicial que é frequentada pelos professores-estagiários e a escola onde estes efectuaram o seu estágio. Caracterizamos a população-alvo e apresentamos os objectivos da pesquisa. Descrevemos a técnica de recolha de dados utilizada, bem como o processo de análise do conteúdo dos mesmos.

No capítulo V, “Apresentação e discussão dos dados”, expomos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas dos professores-estagiários e das entrevistas dos professores cooperantes.

Seguiu-se a discussão de dados, tentando cruzá-los, sempre que era possível, entre as duas entrevistas e a bibliografia referenciada no quadro teórico e considerada oportuna para o enriquecimento e fundamentação da investigação, tendo como *bússola* as questões do estudo e os objectivos a atingir.

Na conclusão fez-se uma reflexão sobre o percurso, as respostas encontradas, e deixou-se o nosso “simples” contributo para a análise das necessidades de formação na área de gestão de sala de aula e problemática disciplinar, apresentando alternativas ao nível dos currículos de formação inicial.

No final registamos ainda a bibliografia, bem como a legislação e os anexos referenciados ao longo do texto, que poderão ser úteis, no sentido de melhorar aspectos da leitura do presente estudo.

Capítulo 1 · Notas sobre Formação de Professores

1 · Percurso dos Processos Formativos - Breves Apontamentos

A questão da formação de professores tem sofrido mutações ao longo do tempo. Ao abordarmos esta temática temos consciência da diversidade que ela encerra, já que esta pode ser analisada de várias vertentes, e de acordo com a formação de professores para os vários graus de ensino. Assim sendo, iremos fazer alusão, apenas, à formação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo facto de a nossa investigação centrar aí sua atenção, omitindo, assim, a formação para os restantes níveis.

Como contextualização iniciaremos este breve percurso na 1.ª República porque esta serviu de palco a algumas inovações institucionais que estiveram na origem do “lançamento de diversas iniciativas oficiais e particulares apoiadas em sólidas bases científicas” (Proença, 1998: 57). Aliás, um dos aspectos que mais caracteriza “o movimento pedagógico português, durante a 1.ª República, é o seu vigoroso impulso em ordem à constituição de uma pedagogia científica” (Fernandes, 1979: 11), repercutindo-se, já que o movimento é simultâneo, em grande parte, à primeira república, nas tendências que se tinham vindo a verificar, inseridas no movimento da “*Escola*

Nova”, e que já se adivinhavam no final do período monárquico. Em 1911 surge “uma remodelação ampla e global em todo o ensino, desde os níveis mais baixos até ao superior (Baptista, 2004: 113). Merece referência, pelo seu conteúdo de vanguarda, a intenção de reforma do ensino primário, apresentada a 29 de Março de 1911, que, de acordo com Carvalho (2001: 665), era “um documento notabilíssimo que, se fosse aplicado, nos colocaria ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução. Este documento mostra, não só como os seus redactores tinham plena consciência das necessidades daquele grau de ensino, mas também como estavam a par da pedagogia mais progressiva da sua época”. Foi designada de “reforma de sonho em que se programa o que seria bom ver realizado, sem se atender à situação real do país” (Carvalho, 2001: 666), bem como aos escassos recursos existentes: humanos, materiais e logísticos. Deve destacar-se o Projecto de Lei apresentado ao Parlamento, em 1923, pelo ministro João Camoesas, que, entre outras medidas, previa, já naquela época, a formação superior dos professores primários e dos educadores de infância, facto que só veio a consolidar-se há escassos anos atrás, 1998.

Todos estes projectos, apresentados pelos decisores políticos, não passaram de meras intenções. Contudo, apesar deste impasse, verificaram-se algumas mudanças significativas nas escolas normais primárias, devido ao investimento do Estado na formação de professores, “mantendo mecanismos fortes de controlo da profissão docente, através de uma presença interveniente nas escolas normais primárias e de uma supervisão centralizadora da actividade docente” (Nóvoa, 1992: 59), assim como uma valorização e dignificação da profissão, entrando assim num novo ciclo político, Estado Novo, e num novo ciclo formativo. Isto porque “o ano de 1930 ficou marcado pela substituição das escolas normais primárias e pela extinção das escolas normais superiores, encerrando, simbolicamente, um ciclo decisivo na história da formação de professores” (Nóvoa, 1992: 59). Estas modificações, “introduzidas no início da década de 30 e que se mantiveram até ao início da década de 70, seguiram o curso normal das alterações do Estado Novo” (Pacheco, 1995: 74). A política educativa deste regime baseava-se em dois eixos fundamentais, que asseguravam a sua estrutura: a redução do nível de ensino com a diminuição dos anos de escolaridade obrigatória e a simplificação das aprendizagens e dos conteúdos escolares e a centralização autoritária, reforçando a inspecção, o controlo moral e ideológico, tanto na formação de base, como no estágio, onde “se fixavam normas reguladoras dessas práticas dos alunos mestres, evitando, deste modo, desvios que pudessem pôr em causa o regime” (Baptista, 2004: 144).

A falta de investimento, neste período, na educação, conduz o país a um panorama desolador, apresentando, no início da década de 60, as taxas de analfabetismo mais elevadas da Europa. É então

(período de 1965/1973) que se assiste, de novo, à abertura do país aos contactos culturais internacionais. A população escolar aumenta de forma acentuada, sendo necessário recrutar um maior número de professores. Como não foi possível encontrar resposta nos actuais professores, o recrutamento de professores flexibilizou-se. Introduzem-se mudanças na formação de professores, tentando aproximá-la à que se ministrava nos modelos internacionais, tendo em conta as novas tendências que se direccionavam no sentido de uma maior autonomia dos professores e diversidade formativa.

Contudo, a grande mudança na formação de professores ocorre com o 25 de Abril de 1974. “As políticas educativas, nascidas da revolução de Abril, preconizam um momento histórico de abertura e de enorme vontade de progresso capazes de nos situar ao lado dos países mais desenvolvidos, no que respeita à ciência e à técnica” (Baptista, 2004: 159). Essas mesmas políticas apresentaram-se como um protesto à política de formação de professores do Estado Novo, que assentava numa visão didáctica e tecnicista, valorizando apenas a aquisição de cultura e prática pedagógica, a realização de um estágio e a aprovação em exame de Estado, colocando de lado as ciências da especialidade e a formação básica (Baptista, 2004). A revolução de Abril trouxe mudanças significativas, neste campo, que abalaram inevitavelmente “a estrutura cristalizada da formação de professores do ensino primário do regime fascista, tornando-se a base de projectos de formação de professores dos nossos dias” (Baptista, 2004: 160).

Era necessário renovar as *estruturas* docentes, para que o ensino passasse a ser visto como uma força nuclear de realização e de libertação de um povo. Esta renovação implicava “a necessidade de uma rápida adaptação das escolas do magistério primário ao imperativo da democratização da sociedade portuguesa” (Baptista, 2004: 161). As alterações curriculares eram difíceis de “concretizar pela instabilidade governativa e dificuldades acrescidas pelas exigências de nível científico e pedagógico” (Baptista, 2004: 162).

Toda esta instabilidade se reflectiu na qualidade da formação de professores, levando muitos diplomados, após as transformações ocorridas a seguir à revolução de Abril, a falar da deficiente preparação que traziam do magistério primário em relação aos procedimentos de gestão do processo (Benavente, 1999).

O Despacho N.º 282/80, que confere às escolas uma certa autonomia, tenta “debelar lacunas e fazer ajustamentos, colmatando insuficiências resultantes do conturbado período de 1974-1977” (Baptista, 2004: 173). Na continuidade daquele despacho vão-se fazendo reajustes sucessivos até à extinção das Escolas do Magistério Primário, em 1986, através do Decreto-Lei n.º 101/86 de 17 de Maio.

Foi através da publicação da Lei de Bases do Sistema

Educativo, Lei 46/86, de 14 de Outubro, que se iniciou uma reforma educativa de *relevo* no sistema educativo português. Um dos aspectos significativos a assinalar, no contexto do que aqui nos preocupa, é o facto de a lei de bases consignar a formação de todos os professores em instituições do ensino superior que confirmem o grau de licenciado aos seus formandos. Após a implementação da lei passa a ser visível a expansão da escolaridade obrigatória e a criação de instituições específicas associadas à formação de professores. A criação destas instituições, no âmbito do ensino universitário e do ensino politécnico, veio potenciar um enquadramento da formação especializada, assente na qualificação e adequada às transformações do próprio sistema de ensino. Contudo, a formação de professores continuou a ser motivo de insatisfação, indecisão e crítica, facto que preocupou profissionais do ensino, poderes políticos, entidades responsáveis pela formação, investigadores e sociedade em geral.

É necessário inovar e progredir, envolvendo todos os agentes do sistema educativo, dando particular destaque aos professores, porque são eles a pedra basilar de todo o sistema. Perspectivando essa melhoria dos sistemas educativos, foi criado o Instituto Nacional de Acreditação e Formação de Professores (INAFOP), que fez um grande esforço no sentido de promover uma adequada formação, atendendo ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de padrões de qualidade e ao perfil de desempenho do futuro profissional de ensino que se deseja formar. Entendia-se que só assim o professor poderia responder à heterogeneidade dos grupos com que iria trabalhar.

Para tentar dar resposta a estas exigências, surgiu, muito recentemente, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do ensino básico e secundário (Decreto Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto), em que o professor é assumido, entre muitos outros aspectos, com um perfil profissional:

- De educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiada na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado nas orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente;

- Que reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação em outros recursos importantes para a avaliação de desempenho profissional, nomeadamente no seu projecto de formação;

- Que participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Assim sendo, e tendo em conta o que é preconizado nestas três alíneas, em que se refere o recurso ao saber da própria profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da teoria e da prática, esses factos implicam manter viva a necessidade de uma formação

inicial (e contínua) que não se compadece com facilidades, com improvisos e com a ausência de uma linha de rumo para a educação do e no país.

2 · Conceito de Formação e Formação de Professores

O lexema *formação*, proveniente do étimo latino *formatio*, significa acto ou efeito de formar. Vários autores (Roldão, 1999; Estrela, A. 1994; Perrenoud, 1993) consideram que o conceito de formação apela para significados, teorizações e práticas diversas. Perrenoud (1993: 19) refere que a formação é uma “intervenção visando uma modificação nos domínios dos saberes, dos saber-fazer e dos saber-ser, do sujeito em formação”. Caracteriza-a por um processo contínuo e alargado, de desenvolvimento do profissional, no decurso de um longo e complexo percurso, que não pode ser analisado de modo simples e linear. Garcia (1999) refere-se, ainda, à formação como uma acção, que contribui para o desenvolvimento físico, intelectual, moral e social dos sujeitos, associada ao desenvolvimento pessoal do ser humano. A formação pode, assim, ser associada a alguma actividade e a “um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem” (Garcia, 1999: 19), valorizando a dimensão pessoal de desenvolvimento humano, aliada à sua vontade de formação. Este autor dá algum relevo “à activação e desenvolvimento de processos formativos”, embora ressalve que a formação não é “necessariamente autónoma”. É através deste “processo de interformação” que os professores “podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (Garcia, 1999: 22). Essa formação deve ser, desde o início, “institucionalmente enquadrada e formal, integrada num processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desenvolvimento da realização profissional, numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (Estrela, T., 2002b: 18).

No entanto, dentro da complexidade do que significa definir formação, optámos, tal como Garcia (1999), por uma sistematização que passa pela procura de metas de desenvolvimento pessoal e profissional que podem ser favorecidas em contexto de aprendizagem. Esta contextualização leva-nos a reflectir sobre alguns conceitos relacionados com a formação de professores e a sua situação actual no sistema educativo.

A formação de professores preocupa todos os que têm responsabilidades educativas pelo impacto que esta tem na sociedade, porque a entendemos como uma “actividade intencional que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações” (Rodríguez Diéguez, 1980, in Garcia, 1999:

22). Deste modo, o sentido que decorre do termo formação é o de que se trata de “um encontro entre pessoas adultas, uma interacção entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto institucional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização” dos futuros professores (Garcia, 1999: 22).

A situação a que no momento se assiste, caracterizada pelos inevitáveis avanços científicos, articula-se em torno da necessidade premente de se formarem profissionais sabedores, capazes de mobilizar e fazer uso dos saberes, capazes de reflectir, discutir, argumentar e questionar a realidade que os rodeia (Baptista, 2001). Ao implicarem-se na procura e mobilização de conhecimentos e de competências, que lhes permitam fazer face às múltiplas situações educativas e contextos, os professores assumem-se como profissionais reflexivos, conscientes do papel que desempenham na formação do *cidadão do futuro*. Só assim serão verdadeiros agentes educativos qualificados, com elevado grau de autonomia.

Neste aspecto, existe consenso, pois o “êxito ou o fracasso de um sistema educativo depende, em grande parte, da qualidade dos seus professores” (Estrela, A., 1994: 53), o que justifica as preocupações com a formação de professores em torno da formação científica e das suas competências profissionais. Esta “tomada de consciência (...) suscita hoje na sociedade, nos governos, nas organizações profissionais e no âmbito da comunidade científica e Educação, uma preocupação de reavaliação daquilo que se espera do professor e (...) da sua preparação profissional”. Apesar desta convicção, o consenso não se aplica à forma ou formas apresentadas para operacionalizar estas melhorias, podendo “inventariar-se muitas e conflituosas opiniões, fundamentadas em perspectivas e crenças radicadas em campos variados (...) e na pouca satisfação que os sistemas de formação de professores proporcionam” (Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002a: 7). Esta insatisfação surge num cenário de confirmado “conhecimento científico sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobre a escola, sobre os sistemas e subsistemas educativos (...) e sobre a formação de professores (Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002a: 7), o que suscita alguma perplexidade, interrogação, incerteza, em relação ao tipo de resposta que a formação consegue dar às “exigências sociais crescentes e crescentemente diversificadas que, nas últimas décadas, se vêm manifestando em relação à escola” (Esteves, 2002: 17).

O tipo de trabalho desempenhado pelos professores modificou-se. As aprendizagens a proporcionar aos seus alunos continuam em evidência, sendo necessário dominar um conjunto de competências de gestão de sala de aula que as permita pôr em prática. No entanto, as exigências da escola ultrapassam esse campo que, “enquanto entidade mais ou menos dinâmica (...), seja dotada de autonomia e se dote de projectos próprios, não só ao serviço dos alunos que a frequentam,

mas também da comunidade, exigindo a necessidade de ampliação das competências dos professores” (Esteves, 2002: 18). Contudo, a natureza dos papéis que lhe são confiados, “a autonomia que lhe é consentida ou exigida nos processos de tomada de decisões, o grau de especialização que lhe é atribuído, o controlo (externo e interno) que se exerce sobre o seu exercício (...) não é em nenhum dos seus traços definidores da formação de que os professores são portadores” (Esteves, 2002: 18).

A formação de professores registou “mudanças significativas, em parte por força das mudanças ocorridas no contexto educativo nacional” (Esteves, 2002: 22). No entanto, essas mudanças, nem sempre ocorreram com a brevidade desejável e com a rigorosa avaliação que se lhes exigia, fazendo com que o sistema fosse evoluindo “por justaposição de instituições e práticas mais recentes a outras mais antigas, permitindo a coexistência de diversos modelos e modalidades de formação para alcançar fins proclamados como iguais ou idênticos” (Esteves, 2002: 22).

Esta situação irá responder às necessidades de formação de um público heterogêneo, cada vez mais presente nas nossas escolas. À exigência de “aprendizagens mais ricas e multifacetadas nos domínios das capacidades e das competências, das atitudes e dos valores” (Esteves, 2002: 22), justapõe-se a não menos importante aquisição de conhecimentos, que nem sempre se apresenta como tarefa fácil.

Consciente desta complexidade, Esteves (2002: 24) relembra e enumera uma série de situações a que o professor terá que responder no dia-a-dia, apelando:

- À capacidade que o professor deve ter para proporcionar aprendizagens significativas a alunos com motivações muito diminutas;
- À forma como o professor deve resolver problemas, problemas esses por vezes muito graves relacionados com indisciplina, cujas causas, não raramente, estão no exterior da instituição escola;
- Ao modo como proporcionar apoio individualizado em turmas numerosas em tempos lectivos muito reduzidos;
- Ao modo como ser autónomo na sua profissão, quando as directrizes emanadas do ministério são rigorosas, independentemente da realidade em que são vivenciadas e
- Ao modo como valorizar a nossa profissão, “quando se supõe (com ou sem fundamento) que os outros (a começar pelos pares) a desvalorizam.

Assim sendo, estamos perante um cenário que carece de respostas. Os profissionais de ensino estarão preparados para dar

resposta a estes apelos? Quais as funções que efectivamente deveriam cumprir e quais as que deveriam ser asseguradas por outros profissionais, como: psicólogos, técnicos de educação, assistentes sociais e outros técnicos? Ainda que não estejamos de acordo com a ideia de que o professor deve exercer funções de outros profissionais, julgamos que as escolas de formação deverão oferecer-lhes uma formação *base*, em diversas áreas, não só para que sejam sensíveis aos problemas e os compreendam, como também para que adquiram competências mínimas que lhes permitam substituir esses mesmos profissionais, quando não presentes, e possam com eles colaborar de forma consciente e eficaz.

Apesar de toda a problemática que rodeia a formação de professores, reconhecem-se algumas mudanças, em termos organizacionais, com a transição da formação para a responsabilidade integral de instituições de ensino superior, facto que foi acontecendo durante as décadas de 70/80, culminando, como já referimos, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que apresentava um conjunto de princípios orientadores pelos quais se devia reger a formação de professores.

Levados pelo interesse que essa mudança causou, quise-mos conhecer melhor “esse contexto multifacetado em que se move a formação de professores – um determinado contexto geral, social e educativo, por um lado e por outro, um determinado contexto científico, formativo e profissional” (Esteves, 2002: 25). No sentido de percebermos o enquadramento dessas instituições e a quem foi confiada essa formação, consultámos a documentação que confere o seu suporte legal, legislativo e institucional.

As escolas de formação inicial têm atrás de si um passado histórico que as trouxe até ao presente, com várias nomenclaturas, com enquadramentos legislativo e institucional diversos, até atingirem a sua identidade actual.

3 • Enquadramento Legal e Institucional da Formação

Falar de enquadramento legal e institucional na formação inicial remete-nos para datas muito longínquas, que podem ser referenciadas desde 1835 com a criação das Escolas Normais Primárias.

Ao fazermos uma resenha muito rápida da formação de professores do ensino básico nos últimos cem anos, verificámos que, desde a regulação do ensino normal primário, a 2 de Setembro de 1902, e sua consequente passagem para a duração de 3 anos, todo o seu percurso foi evoluindo naturalmente, enfrentando desafios e constrangimentos até à sua extinção, homologada pelo Decreto-Lei n.º 101/86, de 17 de Maio. Este decreto estabelecia “um esquema programático da extinção das escolas normais de educadores de infância e das escolas do magistério primário”, prescrito no art. 8.º do mesmo decreto. Este

artigo determinava a sua extinção, “a transferência de afectação do património que lhes está adstrito e demais serviços, bem como os direitos e obrigações de que forem titulares, para outros serviços do Estado, com preferência para a correspondente escola superior de educação ou centro integrado de formação de professores” existente na área de extinção.

Para dar continuidade à formação de professores, existia já, naquela data, a rede do ensino superior politécnico, criada pelo Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, ratificado, com emendas pela Lei n.º 29/80, de 28 de Julho, e alterada pelos Decretos-Lei n.ºs 303/80, de 16 de Agosto, e 395/82, de 21 de Setembro, que integravam, entre outras, as Escolas Superiores de Educação.

4 · Formação Inicial

4.1 · Orientações gerais para o currículo da formação

Como já referimos, a formação inicial é da competência das Escolas Superiores de Educação e das Universidades e tem como função iniciar um longo percurso formativo dos alunos, futuros-professores, que aí fizerem o seu ingresso.

De acordo com Garcia (1999: 77), estas instituições desempenham três funções básicas na formação inicial. São elas:

- Formação e prática pedagógica nas escolas ligadas à sua prática docente;
- Controlar a certificação para o exercício da profissão;
- Promover no aluno, futuro-professor, atitudes de reflexão sobre o sistema educativo, sendo ele próprio um actor de mudança na sociedade que o acolhe como cidadão e professor.

Ao falar do currículo de formação inicial de professores, é necessário conhecer o modelo que se aceita como válido, para que ele sirva de base às orientações conceptuais da formação académica, tecnológica, personalista, prática e crítica. Estas orientações terão como objectivo a formação do professor como generalista, como especialista, como técnico, como pessoa, como prático e como crítico (Garcia, 1999).

Os currículos de formação seguem as normas curriculares, de carácter geral, emanadas pelo Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

As instituições de formação organizam os seus currículos, seleccionando os conteúdos a leccionar, de acordo com os objectivos dos seus programas de formação. O desenvolvimento das várias dimensões contempladas nos conteúdos do currículo de formação inicial (dimensões do conhecimento, destrezas, competências e ati-

tudes) é considerado como fundamental para o desempenho eficaz da profissão docente (Garcia, 1999). Todas estas dimensões têm vindo a ser adaptadas às sucessivas reformas na perspectiva organizativa e curricular, visando a melhoria deste processo de aprender a ensinar.

O processo de aprender a ensinar pretende favorecer o desenvolvimento de competências, destrezas e atitudes, capazes de preparar para a realização eficaz das tarefas (González, 1995), quando o formando vier a estar imerso na prática pedagógica. Procura-se que o contacto com essa prática acompanhe a formação, uma vez que o formando é um indivíduo em desenvolvimento, portador de uma determinada maturidade psicológica que evolui à medida que vai analisando e processando as suas vivências em sala de aula. É oportuna a inclusão destes “contactos” com a prática, na formação inicial, constituindo, assim, uma ótima oportunidade para elaborar uma estratégia educativa, susceptível de evoluir ao longo do tempo e que se irá reflectir numa eventual competência pedagógica, permitindo uma maior eficácia em termos profissionais.

Se vivemos numa sociedade em permanente desenvolvimento, onde imperam constantes alterações de ordem económica, política e educativa, existe a necessidade do ensino acompanhar tais mudanças, em todas as vertentes, visando aprofundar áreas que se tornam cada vez mais frágeis e complicadas. A escola dos nossos dias é uma escola para todos. O professor trabalha, no mesmo contexto, com turmas muito diversificadas a vários níveis: proveniência, etnia, desenvolvimento cognitivo, afectivo, psicomotor (Esteve, 2002). Além disso estamos a tentar eliminar a designada “*pedagogia da exclusão*” que, ao menor problema, expulsava do sistema educativo as crianças mais problemáticas, para oferecer educação, a todos os jovens, até cada vez mais tarde” (Jesus, 2002: 6).

É evidente que as novas condições e situações levam a que as exigências se acentuem e se diversifiquem. No entanto, as instituições de formação de professores mantêm os seus currículos de formação e formam os seus professores para um sistema educativo que já não se compadece com uma formação que valorize apenas o saber académico. Na nova realidade educativa, entre muitos outros problemas, como o insucesso e o abandono precoce, surgem os problemas da indisciplina e da violência. Muitos professores desistem, porque não conseguem manter os alunos atentos e, consequentemente, agudiza-se a decadência do processo de ensino/aprendizagem.

Ao analisarmos os programas de formação inicial, fomos levados a concluir, tal como Esteve (2002: 8), que a “formação específica para ensinar os futuros professores a enfrentar os problemas recorrentes das salas de aula, para os ensinar a desenvolver competências sociais que permitam manter um melhor relacionamento com os

alunos e ensiná-los a trabalhar mais produtivamente em grupo”, ou não consta ou é referida, apenas, em tópicos pouco ou nada desenvolvidos.

Os planos curriculares dos cursos superiores são da responsabilidade das instituições que ministram os próprios cursos, pois é-lhes concedida autonomia para o fazer. No entanto, o Ministério da Educação adverte, no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que nos currículos devem constar as seguintes componentes:

- Componente de formação pedagógica e científica no domínio da docência;
- Componente de formação pedagógica e didáctica;
- Componente de prática pedagógica;
- Componente de formação social e cultural.

Estas componentes gerais do currículo são conducentes a um sistema idêntico em todo o mundo, pretendendo assim conduzir a alguma uniformidade no sistema, não só nacional, como internacional. Esta uniformidade pretende evitar grandes divergências em termos de formação básica, que, a acontecerem, prejudicariam a sua mobilidade como cidadãos.

Está, igualmente, legislada a distribuição dos tempos e a sua organização ao longo dos cursos, sendo, sempre, possível alguma adaptação à realidade educativa existente na comunidade onde a escola está inserida. Esta adaptação permite que se encontrem e classifiquem “diferentes estruturas de racionalidade relativamente à escola, ao currículo, à inovação e ao ensino, (...) assim como, no que diz respeito à formação de professores, como campo do conhecimento”, permitindo “analisar diferentes perspectivas de um mesmo fenómeno: os processos de educação institucionalizada” (Garcia, 1999: 30).

Dada a diversidade de autores que se debruçaram sobre esta temática, paradigmas de formação, (Zeichner, 1983; Liston e Zeichner 1990; Feiman-Nemser, 1990; Estrela, A., 1991; Estrela, T., 2002b), procederemos à análise da tipologia proposta por Zeichner (1983). Esta opção deve-se ao seu contributo inicial, dado à investigação, sobre este tema, alicerçando muitos dos estudos que a este se seguiram. No entanto, sempre que possível, estabeleceremos comparação com os modelos apresentados por Estrela, T. (2002b), por se tratar de um artigo enriquecedor, do ponto de vista científico, na abordagem do tema modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais.

Zeichner (1983) tem o seu conceito, muito próprio, de paradigma de formação que assenta numa matriz de crenças e pressupostos sobre a natureza e propósito da escola, do ensino, dos professores e da sua formação e que moldam formas específicas de formação de professores segundo os seguintes paradigmas: Paradigma tradicional;

Paradigma condutista/comportamentalista; Paradigma personalista e Paradigma orientado para a pesquisa/reflexivo.

Paradigma tradicional - Neste paradigma de formação de professores, a principal preocupação incide numa formação sólida em relação ao conhecimento dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem feita em contexto de sala de aula (prática pedagógica). Como referem Zeichner e Liston (1987: 4), “esta tradição da formação de professores acentua o papel do professor, enquanto académico e especialista da matéria escolar”. Dá ênfase ao saber-fazer, à experiência, encarando o processo de aprendizagem construído, sobretudo através do método do ensaio-erro, que poderá ser atenuado através do contacto com os professores mais experientes. Os estudantes, futuros professores, são vistos como receptores passivos na selecção dos conteúdos que servirão de base aos programas de formação. No artigo de T. Estrela (2002b) este paradigma integra-se no modelo de formação “o futuro professor como objecto de formação” que segue, aproximadamente, os mesmos ideais de formação apresentados por Zeichner (1983).

Paradigma condutista/comportamentalista - Baseia-se num conjunto de técnicas que o professor deve adquirir e saber aplicar, porque existe uma relação directa entre as atitudes e comportamentos do professor e a aprendizagem do aluno, razão pela qual se torna necessário “clarificar os objectivos e organizar programas que ensinem o professor a comportar-se nas mais variadas e estandardizadas situações de ensino e aprendizagem” (Pacheco, 1999: 59). O sucesso do professor é medido pelo sucesso dessas técnicas, estando subjacente, a este paradigma, a ideia de que o professor é um simples executor de leis e princípios de ensino eficaz, que foram concebidos e experimentados por especialistas sem que o formando se tivesse pronunciado sobre eles, impondo-os, pois são simplesmente para cumprir.

Paradigma personalista – apresenta-se como um paradigma de formação mais personalizado, pois solicita a participação activa do formando e individualiza as situações de formação, tendo em conta as suas necessidades e preocupações aquando da elaboração dos programas de formação. Como afirmam Zeichner e Liston (1987: 7), é a “ordem de desenvolvimento do aluno que fornece as bases para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas, como aos seus professores”, salvaguardando sempre os interesses dos alunos aquando da decisão do que deve ou não ser ensinado. Assim sendo, o ensino ultrapassa o âmbito da conduta para ser analisado nas vertentes social, cognitiva e moral, permitindo, ao futuro-professor, um desenvolvimento individual nas várias situações didácticas e pedagógicas que envolvem o processo de aprender a ensinar e de ensinar.

À semelhança do que referimos no paradigma tradicio-

nal, também o artigo de T. Estrela (2002b) equaciona este modelo. Designa-o de “*o futuro professor como sujeito activo da sua formação*”, evidenciando o formando de forma activa, porque as suas necessidades “constituem a principal fonte de definição dos objectivos que o currículo deve atingir” (Estrela, T., 2002b: 22). Trabalha-se em regime de currículo aberto, em permanente construção.

Paradigma orientado para a pesquisa/reflexivo – Os programas de formação de professores que enfatizam este paradigma dão prioridade “ao desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino e sobre os contextos nos quais este se processa” (Zeichner, 1983: 8). Contudo, as competências técnicas de ensino continuam a ter o seu papel importante, aqui consideradas não como um fim a atingir, como se propõe no paradigma condutista/comportamentalista, mas como um meio para que o professor se torne um agente activo na sua formação e na forma de contornar os desafios e constrangimentos que terá que enfrentar na sala de aula e na escola.

De facto, essas competências hão-de permitir-lhe diagnosticar e resolver os seus problemas, *produzir metodicamente* instrumentos de intervenção, explicitar os fundamentos dessa mesma intervenção e, avaliar, com regularidade os efeitos das alterações introduzidas.

Como afirma o próprio Zeichner (1983: 9), é objectivo deste paradigma de formação, fomentar no professor, futuro professor, uma atitude reflexiva, que o ajude a “examinar aspectos morais, éticos e políticos, bem como instrumentais, que estão implícitos no pensamento e na prática do seu dia-a-dia” enquanto docente.

Como diria T. Estrela (2002b: 17), a presença da “globalização e o impacto do conhecimento científico e tecnológico, em todas as dimensões da vida social”, leva a que os formadores de professores se interroguem sobre a formação actual que facultam aos futuros professores, para que possam dar resposta às actuais e futuras exigências da escola.

4.2 • Limitações da formação inicial nas ESES

O nosso problema, como já o afirmámos, procura ir no sentido de pesquisar como e, em que medida, a formação inicial prepara os futuros professores para lidar com a diferença, enorme diferença entre os seus alunos (na motivação e interesse, nos valores e normas interiorizadas desde o contexto familiar, nas capacidades e tendências, nos projectos de vida, enfim, nos comportamentos). Alves (2001: 51), baseado em estudos como o de Breuse (1984) conclui que a formação se tem orientado essencialmente para «lições» e «cursos» e para as técnicas da aula, negligenciando-se os aspectos relacionais de incontestável importância na formação do professor.

Seguindo a síntese de Alves (2001) verificou-se no referido estudo que os alunos, futuros professores, dizem ter uma formação insuficiente ao nível da análise e da interpretação dos programas, das planificações, da evolução dos modelos e métodos de ensino, justificando que tal situação se deve ao facto de viverem numa escola muito fechada ao exterior, mantendo-se diminuto o contacto com especialistas exteriores ao ensino.

Breuse, ainda segundo Alves (*ibidem*), nota também que a formação «no domínio da relação com o grupo-turma parece igualmente deficiente, podendo concluir-se que tudo o que não se refira ao campo “cognitivo”, nomeadamente a dimensão interpessoal e a actualização, se encontra atrofiado no marco da formação inicial” (Breuse 1984, cit. por Alves, 2001: 51).

Outro aspecto elucidativo das limitações presentes na formação inicial é, segundo Praia (1991) e ainda segundo a síntese de Alves (2001: 52), a “grande pressão sobre os futuros professores, no sentido de os socializar segundo modelos pré-estabelecidos; susceptíveis de gerar a adopção de regras e formas de actuar para um futuro controlo de sala de aula”. O facto de o formando ser submetido a estas pressões e de não possuir uma estrutura capaz de lhes reagir, traz consequências muito graves no seu próprio crescimento como pessoa e como futuro docente. *Tornar-se professor* implica, por vezes, abdicar da sua própria forma de ser e de estar em sala de aula para seguir as sugestões que lhe foram dadas, até porque sabe que está em avaliação. O muro de limitações é reforçado pelos “rótulos” atribuídos ao papel de professor, rótulos que são fonte de «perspectivas utilitárias e de atitudes conservadoras e tradicionais sobre o ensino» (Alves, 2001: 52) e condicionadoras da formação.

Além disso, cria-se, nas escolas de formação inicial, uma imagem idealizada, (Esteve e Fracchia, 1989), fundamentada em padrões de excelência, sobre o que o professor deve ou não deve fazer, em cenários puramente teóricos, omitindo, a verdadeira realidade e as condições físicas em que o futuro professor irá desenvolver a sua actividade, como professor-estagiário e mais tarde como profissional de ensino. Perante estas circunstâncias, estes futuros professores, deparam com uma realidade desajustada da formação que tiveram, o que não deixa de ser preocupante pois este choque “determinará um desfazamento entre as expectativas do novel professor e as condições concretas do início” (Gonçalves, 1990: 497) da sua actividade docente, com a agravante de, na condição de professor-estagiário, estar a ser avaliado, o que o constrange ainda mais. Deste modo, as expectativas, face a uma possível mudança, em termos de proximidade, entre o real teórico e o real prático, são ainda muito baixas, porque os “teóricos continuam a construir as suas teorias e os professores continuam, [apenas], a lamentar a sua linguagem confusa e falta de aplicação

prática, (...) quando a relação teoria/prática deveriam ser processos dialécticos, descontínuos e dinâmicos” (Holly e McLoughlin (1989: 260).

Em ordem a ultrapassar todas estas dificuldades e limitações, Perrenoud (2002: 16) faz um conjunto de recomendações, tais como:

- Transposição didáctica baseada na análise das práticas e nas suas transformações;
- Um referencial de competências que identifique os saberes e as competências necessárias;
- Um plano de formação organizado em torno das competências;
- Uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática que nos permita fazer face a problemáticas tão complexas como actuais, entre estas a indisciplina em sala de aula.

Estas recomendações, aplicadas em currículos de formação inicial de professores, serviriam, certamente, de fortes atenuantes em relação ao choque com o real. Dariam, também, um forte contributo para uma formação susceptível de criar e desenvolver competências no domínio do controlo disciplinar, em especial na dimensão prioritária e mais humana desse controlo, que é a capacidade de agir preventivamente com base numa acção pró-activa do professor.

Capítulo 2 · A Problemática da Indisciplina na Perspectiva do Professor-Estagiário

1 · As Necessidades de Formação dos Professores-Estagiários

A palavra necessidade é uma palavra polissémica, marcada pela ambiguidade. Aplicada às Ciências da Educação, essa ambiguidade mantém-se, porque existem muitos factores que a podem limitar ou tornar mais abrangente, assumindo que “as necessidades que cada um expressa não existem, são criadas num dado contexto num duplo sentido: porque o indivíduo as cria quando as expressa e porque expressa as necessidades para as quais o meio de alguma forma contribuiu” (Rodrigues e Esteves, 1993: 12).

Esta característica conduz Barbier e Lesne (1986, cit. por Rodrigues e Esteves, 1993: 24), à seguinte conclusão: “ (...) não há necessidades em absoluto; o que há é a expressão de uma necessidade por um indivíduo num dado contexto situacional”. As necessidades tornam-se conscientes e susceptíveis de ser expressas quando pretendemos atingir determinados objectivos e surgem obstáculos que inviabilizam a meta a atingir. É em situações dessa natureza que se tornam visíveis limitações a nível pessoal, técnico, metodológico ou outro, levando o professor a tomar consciência do que lhe faz falta.

Assim sendo, e segundo Munício (1987, cit. por Rodrigues e Esteves, 1993: 16), “o conceito de necessidade pode aproximar-se ao

conceito do problema a resolver”, implicando a selecção de métodos, procedimentos e técnicas que o permitam solucionar.

As técnicas de recolha de dados, no campo da análise de necessidades, são variadíssimas. Steadham (1980, cit. por Rodrigues e Esteves, 1993: 33) aponta algumas, relativamente clássicas, que passamos a referenciar:

- A observação, que permitirá a descrição mais ou menos estruturada da execução real da actividade;
- A entrevista grupal ou individual, que permite a livre expressão individual ou do grupo;
- O questionário apresentado nas suas várias formas e aplicações possíveis;
- O material impresso, para um possível esclarecimento sobre as necessidades normativas;
- Os relatos e registos, como espaços de relatos ou pensamentos, *os diários de aula*, que podem apontar para a descrição de dificuldades, de expectativas, de motivações ou desmotivações, de problemas em geral, vivenciados nos mais variados contextos, conduzindo o professor à exposição-explicação-interpretação da sua acção em sala de aula. (Zabalza, 2000). Merece especial destaque a *técnica dos incidentes críticos*, aplicada no âmbito da análise de necessidades, para assim identificar as áreas problemáticas em contexto sala de aula, assim como as soluções encontradas, ou não, para a sua resolução.

De acordo com Estrela, Esteves e Rodrigues (2002a: 27), não há “estudos que avaliem a formação (ou sequer programas de formação) na sua globalidade”, sendo possível, apenas, “tirar indicadores parciais, na sua grande parte indirectos, como é o caso das dificuldades percebidas durante o estágio, (...) associadas a deficiências do currículo”. Em função de estudos efectuados, ainda que limitados, é possível inventariar um conjunto de necessidades dos professores principiantes ou em estágio onde as autoras deixam algumas recomendações, relativas aos modelos de formação inicial de professores, aos seus objectivos e conteúdos; propondo que se dê alguma ênfase aos conteúdos da área das Ciências da Educação, pela sua abrangência, de forma a centrar a sua atenção nas áreas da Psicologia da Educação, do Desenvolvimento Curricular e da Relação Pedagógica.

Na área da relação pedagógica a identificação das necessidades de formação poderá “melhorar a qualidade e eficácia da formação dos docentes”, fazendo uma reestruturação dos programas de formação, adaptando-os aos desafios sociais que cada vez mais o docente tende a enfrentar (Leselbaum, 1989; Petracek, 1988, cit. por Rodrigues e

Esteves, 1993: 39). Sugerem as autoras referidas que, nesta área, os futuros professores recebam mais informação sobre a problemática da indisciplina, sobre o modo como organizar e gerir a sala de aula, de modo a que se atinjam os objectivos do ensino-aprendizagem e se previna a indisciplina, sobre medidas correctivas, punitivas e não punitivas, valorizando as relações interpessoais, professor-aluno e professor-encarregado de educação. No entanto, os problemas de inadequação da teoria à prática, apesar da formação que se possa dar nas escolas de formação inicial, persistem, porque a imprevisibilidade dos acontecimentos e, também, dos comportamentos nas escolas e nas aulas, é enorme, devido a vários factores, de que se realça a heterogeneidade das turmas, a motivação e a igual heterogeneidade de meios de onde provêm.

De acordo com esta realidade são várias, as áreas, onde os futuros professores, sentem mais necessidades de formação. De entre elas destacamos o controlo disciplinar; a condução das aulas; a motivação dos alunos; o relacionamento com os alunos; a planificação das aulas e a gestão da planificação.

Loureiro (1997) considera mesmo que os problemas disciplinares são os que mais preocupam os professores em início de carreira. Segundo a autora estes problemas podem deixar traços marcantes que chegam, em certos casos, a ser traumáticos.

Santos (1999), numa investigação realizada com alunos estagiários e orientadores de estágio, refere-se ao necessário acompanhamento dos professores principiantes, devido ao conjunto de dificuldades já assinaladas. A autora teve a possibilidade de diagnosticar dificuldades dos estagiários relativamente a competências de gestão de sala de aula para prevenção da indisciplina e verificar, se a intervenção da formação, neste âmbito, conseguia debelar lacunas que tivessem sido identificadas. Após o diagnóstico das dificuldades dos estagiários a autora procedeu a uma intervenção de formação, no âmbito das competências de gestão de sala de aula, na tentativa de melhorar o desempenho dos formandos. Verificou-se, de acordo com a opinião dos estagiários, dos respectivos orientadores e da observação da investigadora, uma melhoria significativa na forma de “pensar a organização da aula com vista a prevenir problemas disciplinares e uma preocupação, inicialmente inexistente, com estratégias que podem contribuir para essa finalidade” (Santos, 1999: 317). Este é um bom exemplo da identificação das necessidades de formação sentidas, em contexto, e para a qual se encontraram vias de resolução, com uma formação centrada na área das competências de gestão, da motivação e ritmo da aula. Temas que, como já referimos, quase não são abordados nos programas das várias disciplinas de formação inicial.

2 • O Choque com a Realidade

De acordo com Braga (2001: 65), “a ideia de que a formação inicial negligencia os aspectos práticos da formação do futuro docente, dando relevo aos aspectos ideais e teóricos da sua função (...) baseada em juízos acerca do que deve fazer, ou o que deve ser, dá origem ao que Veenman (1984) designa por *choque de realidade*”. Com efeito, Veenman (1984: 143) caracteriza este conceito de *choque de realidade* como “o corte que se dá entre os ideais criados durante a formação inicial e a rude realidade do dia-a-dia, numa sala de aula”. Diz este autor, baseado numa meta-análise de múltiplas investigações em torno dos problemas de professores principiantes, que “a diferença entre os ideais da sua formação e o que sucede nas escolas é enorme. O ensino nas escolas é muito diferente do que estavam à espera. Estes primeiros tempos de permanência nas escolas são também de aprendizagens intensas” (Veenman, 1988: 39), algumas delas consistindo na aquisição e desenvolvimento de competências para a docência. Como refere o autor, os programas de formação inicial são muito teóricos e têm pouca relevância na prática. Esta realidade leva a que muitos professores, que no processo de formação se assumiam como liberais e progressistas, uma vez em sala de aula, frente a uma turma, se tornem tradicionais, conservadores e vigilantes, agindo em conformidade com a realidade encontrada, (Veenman, 1988). Deste modo, o professor-estagiário ou o professor em início de carreira “corre o risco de se sentir impotente e desconcertado face à realidade quotidiana do ensino, que não corresponde, muitas vezes, aos modelos que se lhe apresentaram, verificando que os modelos pedagógicos aprendidos se mostram inadaptados à situação em que actua” (Alves, 2001: 56). O professor sente-se assim “indefeso perante o desfazamento, quotidianamente constatado, entre os ideais [vivenciados na escola de formação inicial] e a sua prática” (Alves, 2001: 56). Colocados, assim, entre um pensar e um agir contraditórios, estes professores, em vez de atingirem «um determinado grau de emancipação e maturidade, deparam-se com uma angústia susceptível de provocar uma autêntica crise de identidade” (Silva, 1997: 55).

Esta situação problemática e stressante, própria de qualquer docente principiante, coloca-se com mais veemência nos professores em estágio, porque sobre eles acresce, ainda, o facto de serem sujeitos a avaliação, e, portanto, por uma questão de «defesa» serem levados a agir de acordo com as ideias dos seus avaliadores, o professor-cooperante (professor titular da turma onde fazem estágio) e o professor coordenador (professor de escola de formação inicial).

Mialaret (1981: 106), há mais de vinte anos, ao mesmo tempo que já apontava claramente para a existência do problema, propunha, já nessa data, um plano de formação, por etapas, que visava

minimizar este choque com o real, procurando “não desligar a teoria da prática e que introduzisse progressivamente o jovem educador no ambiente das aulas, pois sabemos que num determinado momento é necessário trocar o laboratório de aprendizagem pelo contacto com os alunos”. O autor propunha três etapas para esse período de adaptação progressiva à prática: “Um período de sensibilização, um período de aprendizagem dos métodos e técnicas pedagógicas e um período de responsabilização” (Mialaret, 1981: 107).

No período de sensibilização, sugerem-se deslocações progressivas às escolas, tentando conhecer a instituição, nas mais variadas vertentes: institucional, organizacional e de contexto sala de aula. Aos alunos seria proposto que fizessem uma monografia, tão completa quanto possível, da instituição que os irá receber em estágio. Durante estas visitas, os futuros professores deveriam documentar-se com os programas em vigor, analisá-los e analisar a legislação que servirá de suporte ao seu trabalho, no futuro. Iriam, também, consultar os livros adoptados e tentar saber que equipamento tem a escola que possa servir de suporte às estratégias de ensino-aprendizagem que irão orientar a sua actividade, como estagiários, no futuro.

Após esta sensibilização, seguir-se-ia um período de aprendizagem de métodos e técnicas pedagógicas, pois os professores deveriam diversificar as metodologias e adaptar-se a esta nova realidade. O professor-estagiário, como todos os outros, não pode preocupar-se em transmitir unicamente mensagens verbais. Para motivar os seus alunos, o professor deve “aplicar (...) os diferentes métodos [e] as principais técnicas utilizadas na educação actual” (Mialaret, 1981: 110). Este trabalho deverá ser assumido de forma progressiva, dado que se trata de uma fase de cooperação/intervenção, devendo ser acompanhado nas cadeiras de psicologia da educação, modelos, métodos e técnicas de ensino e outras disciplinas de didáctica. Nesta fase, o professor-estagiário já deve saber pôr em evidência alguns elementos comuns à organização da actividade pedagógica, tais como: organizar a sua actividade em sala de aula, nos vários itens, pertencentes a uma planificação de aula e saber utilizar todos os meios ao seu dispor, que lhe permitam colocar em prática essa planificação, com a eficácia desejada, em termos de progresso de ensino-aprendizagem.

Segue-se o período de responsabilização em que o professor-estagiário assume, ciclicamente, durante um ano lectivo, três dias por semana, a função de professor com todas as tarefas que esse serviço implica. O ensino prático será “completado por seminários sobre as dificuldades experimentadas (...), as soluções dadas aos problemas serão examinadas em comum e os professores poderão comentar as visitas efectuadas” (Mialaret, 1981: 113) aos centros de estágio, sendo estes momentos de verdadeira reflexão sobre o trabalho realizado e de orientação pedagógica em termos de futuro.

Julgamos que esta proposta de Mialaret (1981: 106), apresentada há mais de vinte anos, continua a ser pertinente na actualidade, porque os problemas que, naquela data, marcavam os sistemas educativos persistem nas escolas dos nossos dias.

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

Pressupõe-se que o professor, no decorrer da sua formação, adquira e desenvolva um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que lhe permitam exercer a sua profissão (Flores, 2000) e que lhe possibilitem o acesso a técnicas do domínio pedagógico para fazer face aos problemas que tem que enfrentar em sala de aula, entre eles os problemas disciplinares. Será que a formação proporciona o desenvolvimento dessas competências? A resposta dos investigadores é clara: existe ainda muito trabalho para desenvolver neste âmbito (Espírito Santo, 2002; Santos, 1999; Estrela, T., 1998, 1986). E um dos aspectos mais salientes destas investigações é o facto de apontarem para a importância das medidas preventivas e para a necessária competência do professor no sentido de as saber tornar efectivas.

Os trabalhos de Kounin (1970), quase sempre retomados nas sínteses sobre este tema, e que tiveram continuidade com a linha de estudos de *classroom management* (1977), distinguem os professores eficazes dos não eficazes através do modo “como conseguem manter as condições susceptíveis de não permitir a ocorrência de comportamentos que perturbem o processo pedagógico” (Espírito Santo, 2002: 8). Kounin (1977) refere-se à indisciplina como um acto de perturbação da aula, em que se verifica o não envolvimento do aluno na tarefa que deveria executar. As observações do autor, realizadas com o apoio da filmagem em aulas de várias escolas do ensino primário, levaram-no a concluir pela existência de relações directas entre a disciplina ou indisciplina na aula e as estratégias de organização e gestão da aula utilizadas pelo professor. De entre essas estratégias destacou:

- As que conferem à aula um ritmo adequado e a suavidade da transição entre tarefas;
- As que se traduzem na capacidade que o professor possui de comunicar à turma que sabe o que se está a passar na sala mesmo sem estar a observar directamente as várias situações da aula;
- As que se traduzem na capacidade do professor estar atento a várias situações em simultâneo;
- As que promovem a diversificação de estímulos oferecidos à turma;
- As que se traduzem na capacidade de manter o grupo em

tarefas comuns, ao mesmo tempo que atribuem ao aluno responsabilidades individuais.

O trabalho de Kounin (1997, cf. Amado, 2001 e Estrela, T., 1998), para além de outros aspectos, chama a atenção para a necessidade de o professor se munir não só das competências relacionais, como de uma *tecnologia* própria do seu trabalho. O professor que possuir estas competências estará a orientar a sua actividade em sala de aula, com base numa planificação previamente elaborada, tendo em conta a conduta dos alunos, o ritmo de trabalho e as exigências académicas.

Capítulo 3 · O Fenómeno da Indisciplina em Sala de Aula

1 · Conceito de Indisciplina e seus Factores

Segundo Estrela, T. (1998: 11), a indisciplina “é um fenómeno que decorre da sociedade e do seu sistema de ensino. Ela é também um fenómeno essencialmente escolar, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela”. De acordo com a autora, ao lermos os textos de Platão (anos 428 a.C. a 348 a.C.) e de S.to Agostinho (anos 354 a 430), verificamos nos seus relatos, o quão difícil era, já em épocas tão remotas, lidar com a indisciplina dos pequenos alunos.

O termo indisciplina surge geralmente associado “com o de disciplina e tende a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (Estrela, T., 1998: 17).

Como tal, não é fácil dissociar estes termos de uma forte conotação com princípios reguladores na vida da organização escolar que, integrada na sociedade, os aproxima dos seus contextos e dos seus quadros de valores.

Considerando, a indisciplina, tal como a define Amado (2001: 179), “um fenómeno relacional e interactivo 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”

é nosso propósito prestar atenção ao modo como os diversos estudos correlacionam este incumprimento com alguns factores.

O volume de artigos e de investigações, a nível mundial, tem crescido consideravelmente, o que significa que o problema não é apenas nacional. Em Portugal, depois da obra pioneira de Estrela, T. (1986), os estudos sobre indisciplina em sala de aula foram sucessivos (Amado, 1989, 1998, 2001; Freire, 1991; Baginha, 1997; Santos, 1999; Caldeira, 2000; Espírito Santo, 2002). A legislação, ainda que relativamente recente (Decreto-Lei 270/98, de 1 de Setembro) evidencia, também, a preocupação pela temática, a nível das instituições educativas e do público em geral; o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior (Decreto-Lei n.º 270/98 de 1 de Setembro) foi considerado por muitos como um marco na autonomia das escolas em matéria disciplinar. Contudo a sua revogação e alteração em 2002 deu lugar a um novo Estatuto do Aluno do Ensino Superior (Lei n.º 30/2002, de 20 de Dezembro) que, apesar de muitos pontos convergentes, apresenta rupturas nítidas com o anterior, nomeadamente quanto aos princípios invocados.

Amado (2001), num conjunto de alíneas sintetiza, a partir da bibliografia nacional e internacional, um conjunto de factores a ter, necessariamente, em consideração na explicação do fenómeno da indisciplina. Faremos deles uma breve síntese:

- *De ordem social e política*, reflectindo interesses, valores e vivências de classes divergentes e opostas;
- *De ordem familiar* em que os valores da família poderão ser diferentes dos valores da escola. Os estilos de autoridade também podem fazer a diferença, não devendo ser nem demasiado permissivo, nem demasiado autoritário;
- *De ordem institucional formal* em que os espaços e os currículos poderão estar desajustados dos interesses dos alunos
- *De ordem institucional informal* em que a interacção, coesão, comunicação, a liderança no grupo turma, entre professor aluno, seja coerciva e diminuta provocando fortes desequilíbrios;
- *De ordem pedagógica* verificando-se pouca consistência nos métodos, técnicas e competências de ensino, na aplicação das regras e até alguma decadência na interacção pedagógica que se estabelece com os alunos;
- *De ordem pessoal, do professor*, que se rege por valores, crenças, por estilos de autoridade que não se coadunam com o grupo, transmitindo inclusive expectativas pouco motivadoras que poderão levar a situações indesejáveis e conflituosas e

- *De ordem pessoal, do aluno*, em que os interesses deste não se identificam com os da escola e, como consequência, surge uma difícil adaptação que poderá estar relacionada como o seu desenvolvimento cognitivo ou com hábitos de trabalho. A sua história de vida e percurso académico, o seu auto-conceito, idade, sexo poderão também originar situações de indisciplina perturbadoras e desoladoras para qualquer professor.

A indisciplina é, pois, como se pode inferir desta listagem de factores, uma questão muito complexa e só uma mudança radical, em todos estes factores, poderia alterar substancialmente a situação. Este objectivo, porém, é utópico e certamente impossível. Pelo que, o que se procura é que, em cada contexto em que o fenómeno se verifica: (i) se analisem as dificuldades, (ii) se estudem os problemas, (iii) se reflecta sobre as suas causas, (iv) se tracem medidas circunstanciais de prevenção e de remediação e, (v) se melhorem contextos e práticas. Estas medidas terão de ser tomadas atendendo à especificidade de cada caso, porque no dia seguinte, noutro contexto, a direcção pode ser outra. Medidas circunstanciais que passam, também e essencialmente pela análise das necessidades de formação, já referenciadas no capítulo anterior.

2 • Sala de Aula - em Busca de uma Perspectiva de Abordagem...

A sala de aula é um espaço, muito próprio, onde se vivenciam ambientes de aprendizagem visando o sucesso educativo. Para que os ambientes sejam produtivos, é necessário que os alunos estejam motivados, desenvolvam atitudes positivas em relação a si e ao grupo turma, existam estruturas e processos para satisfazer as necessidades dos alunos e do professor e um ambiente em que os alunos adquiram “as competências de grupo e interpessoais necessárias à realização das exigências escolares e grupais da turma” (Arends, 2001: 110).

Arends (2001) sugere uma observação conceptualmente abrangente que permita interpretar o que é observado, tendo em conta o clima de sala de aula e a especificidade do que em tais contextos se passa.

Segundo Bullough (1989) podemos identificar diferentes dimensões que, interligadas, poderão fomentar o aparecimento de um clima favorável de sala de aula. São elas: *i)* personalidade do professor; *ii)* formação relacionada com a profissão docente; *iii)* autoridade inerente à profissão de professor, de líder do grupo-turma; *iv)* capacidade de acção perante situações problemáticas; *v)* saber usar o prémio como recompensa. O autor considera que as dimensões *i)* e *ii)* são marcantes na aprendizagem cognitiva e afectiva do aluno,

enquanto que as dimensões *iii*), *iv*) e *v*), poderão ajudar o professor a ganhar o controle.

Bullough (1989) considera que a capacidade de acção perante situações problemáticas (alínea *iv*) está intimamente relacionada com o crescimento docente, pois essa capacidade só se adquire com a prática docente. Constituindo-se a indisciplina em situações problemáticas por excelência, ela será, portanto, um problema sempre presente no jovem professor, naturalmente sem experiência. E a experiência neste domínio, ainda segundo o autor, virá a ganhar expressão num conjunto de atitudes e comportamentos alternativos que o professor deve ter em conta e saberá usar quando for necessária a sua intervenção disciplinadora em sala de aula, agindo de preferência com intuítos preventivos.

Com efeito, ver e viver a indisciplina em sala de aula, deverá levar o professor, ao longo do seu crescimento profissional (desde a fase de estagiário à situação de veterano), a adquirir competências de observação e de actuação que privilegiem a prevenção.

Estamos, portanto, a falar de uma capacidade de organização das situações da aula, de forma a gerir as actividades aí desenvolvidas, bem como a “dar expressão a um conjunto de atitudes relacionais, de tal modo que se afastem ou anulem os factores de perturbação ou desvio” (Amado, 2000a: 9). Os estudos de Good e Brophy (1984, citados por Carita e Fernandes, 2002: 77), também demonstraram que “a conduta dos professores designados de *eficazes* não reside tanto no modo como resolvem os problemas de indisciplina, mas no modo como previnem o surgimento dos mesmos, ao mesmo tempo que desenvolvem a autonomia e autocontrolo interno dos alunos” e os envolvem no trabalho a realizar.

Segundo Bullough (1989) devemos ter em conta um conjunto de atitudes e de comportamentos fundamentais para prevenir alguns comportamentos desviantes. Entre eles destacamos: *i*) a planificação que deve ser feita com antecedência, adequando estratégias/actividades ao tipo de alunos a que se destina; *ii*) preocupar-se com o que fazer e como fazer; *iii*) adequar as actividades a desenvolver ao dia e às diferentes horas do dia; *iv*) usar o corpo e a voz em benefício do controle disciplinar, deslocando-se no espaço e usar uma voz firme e adequada a cada momento da sua acção; *v*) variar as estratégias/actividades e *vi*) deixar transparecer a sua forte motivação para o exercício da sua profissão.

Podemos dizer que todo este conjunto de competências técnico-pedagógicas se relaciona com uma boa «estruturação das tarefas académicas», condição fundamental para a construção da disciplina, segundo Amado (2001: 318). Trata-se da “gestão e organização das actividades de ensino, com métodos adequados e activos,

posturas apropriadas, traduzindo domínio das situações, planificação, organização e clareza de comunicação” (Amado, 2000a: 10). Mas, ainda, segundo Amado (2001: 365), ao domínio da estruturação das tarefas académicas (i) há que acrescentar outros dois aspectos muito importantes para a prevenção da indisciplina, a saber: (ii) a vertente relacional da prática docente (domínio que se prende essencialmente com os estilos de autoridade do professor e o modo como ele gere os poderes, dele e dos alunos, no interior da aula), e a (iii) ética da gestão pedagógica (que tem a ver, sobretudo, com os valores docentes e o modo como os faz passar junto dos alunos, bem como com a preocupação pela acção justa e pelo cuidado e compreensão relativamente aos alunos). Enquanto na vertente relacional se preconiza, com base na observação e no testemunho de alunos, a “existência de regras de convívio, acompanhada por efectiva firmeza e coerência de exigência na sua aplicação por parte do professor” (Amado, 2000a: 10), já a ética da gestão pedagógica se mostra fundamental para criar, para fomentar um “clima de abertura que se caracterize pela responsabilização de todos os protagonistas na aula” (Amado, 2000a: 10). Todas estas vertentes da competência docente não devem dissuadir-nos de olhar para as particularidades de cada aluno, sempre a pensar na sua integração na turma e na escola.

2.1 • A sala de aula - indisciplina e seu contexto

A heterogeneidade do grupo-turma está cada vez mais presente nas escolas, o que dificulta sobremaneira a actividade docente. O estudo de Getzels e Thelen, referenciado por Arends (2001), permitiu enunciar algumas das principais características do grupo-turma: i) um grupo que se forma com objectivos muito próximos, como o de aprender e ii) um grupo criado administrativamente e a cujos membros se exige que constituam um todo. Os grupos que compõem as turmas arrastam consigo características específicas desse contexto. O referido estudo evidenciou os comportamentos da turma como o resultado da interacção entre os alunos e o professor, em que cada uma das partes influencia a outra parte. Neste universo de interacções, como o fez ver Amado (2001), os alunos e os professores agem em função das suas crenças e personalidades, entre outros factores. A natureza das interacções é determinada pelo que pensa cada um dos actores dos outros actores, da situação em que estão envolvidos e ainda do que está a acontecer, nesse preciso momento, no contexto em que se inserem.

É desse contexto específico, constituído pela sala de aula, de que vamos falar agora. Segundo Doyle (1986), a sala de aula, enquanto “sistema ecológico”, apresenta algumas características que moldam o comportamento, reflectindo-se no tipo de interacções que dele decorrem, e que passamos a referenciar:

- *Multidimensionalidade*: evidenciada pelas inúmeras situações que ocorrem no espaço sala de aula e que reflecte as múltiplas funções a desempenhar, por parte do professor;
- *Simultaneidade*: referindo-se à multiplicidade de acontecimentos paralelos e em relação aos quais o professor deve estar preparado para dar resposta;
- *Contiguidade*: manifesta a rapidez com que os acontecimentos se sucedem na sala de aula e o tipo de interacções que daí decorrem, obrigando a tomar muitas decisões e num curto espaço de tempo;
- *Imprevisibilidade*: é de facto um dos pontos mais críticos na sala de aula e com a qual nem todos os professores lidam com tranquilidade. Não é possível prever todos os acontecimentos de uma aula. Existem muitas interrupções, muitas solicitações que, por vezes, perturbam e podem causar algum descontrolo;
- *Visibilidade*: sendo a sala de aula um local público, é de esperar que, especialmente, as acções do professor sejam alvo de observação preferencial, por parte dos alunos. Como já afirmamos anteriormente, o tipo de interacção decorrente na sala de aula pode ser influenciado por este tipo de observação. Esta pode conduzir à simpatia, ao reconhecimento de capacidades de vária ordem para o exercício de funções, de onde decorrem interacções positivas ou negativas que conduzirão a comportamentos assertivos ou disruptivos;
- *Historicidade*: caracteriza-se pelo facto de alunos e professores estarem juntos durante semanas, meses ou até anos, o que lhes permite um acumular de experiências, rotinas e normas. A observação destas “significações partilhadas” (Delamont, 1987: 42) poderá ser de grande importância para o que poderá surgir a seguir. Daí a importância dos “primeiros encontros”, que poderão ser decisivos para o resto do ano, uma vez que é aí que se podem moldar muitas das atitudes e comportamentos determinantes da forma como irá decorrer o ano lectivo.

Como complemento à explicitação de Doyle (1986), Amado (2001: 78), apresenta mais duas características da sala de aula que poderão influenciar, igualmente, os intervenientes no processo educativo:

- *Obrigatoriedade de presença*: os alunos, pelas características da escolaridade obrigatória, são obrigados a frequentar a escola, sem que isso, por vezes, seja feito por vontade própria;
- *Imposição dos currículos formais*: contempla-se a imposição

que se faz aos alunos no cumprimento de um currículo, sem ter em conta a especificidade do grupo e do contexto.

Estas características não só dificultam o tipo de interacções, como influenciam a gestão da sala de aula pelos constrangimentos que lhe estão inerentes.

2.2 • Indisciplina - como lidar com ela...

Por *gestão da sala de aula* entende-se o conjunto de estratégias/actividades desenvolvidas em sala de aula, que permitam o desenvolvimento, de forma eficaz, do processo de ensino/ aprendizagem (Doyle, 1986). É neste âmbito que Arends (2001) define o conceito de gestão da sala de aula, como as estratégias utilizadas pelos professores para organizar e estruturar as suas actividades com o objectivo de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo.

De acordo com a observação quotidiana e tal como se expressa também em estudos diversos, como o de Good e Brophy (1984, citado por Carita e Fernandes, 2002: 75), dentro da mesma escola, poderemos encontrar: i) turmas num caos total, em que o professor passa a maior parte do seu tempo a tentar manter a ordem; ii) turmas barulhentas, mas que não preocupam muito nem professor, nem alunos, embora conscientes de que os problemas disciplinares prejudicam o aproveitamento escolar; iii) turmas sem problemas disciplinares, onde tudo parece estar sob controlo, mas, à mínima ausência do professor, a turma entra em descontrole total, ficando irreconhecível até ao regresso do professor; e, iv) turmas com autonomia total, onde, à primeira vista, daria para *dispensar a presença* do professor.

Perante uma semelhante diversidade comportamental, reconhece-se que o factor humano é fundamental na gestão da sala de aula, sendo fundamental a capacidade de organização e liderança do professor, como já vimos acima. A gestão da sala de aula exige ao professor, também, uma grande capacidade de previsão dos comportamentos dos alunos. A questão central que envolve o trabalho de Kounin, trabalho de referência sempre que se fala de gestão da sala de aula, é “se será possível prever o comportamento dos alunos a partir do que o professor faz?” (Kounin, 1977, cit. por Santos, 1999: 15). O comportamento dos alunos é dependente do que faz o professor. Já acima apontámos, a propósito das competências necessárias à formação do estagiário, as estratégias do *management* que, segundo Kounin, são fundamentais na aula para a prevenção da indisciplina e que se prendem com o facto de o professor saber ou não implementar suavidade e ritmo no decurso das actividades da aula; saber ou não demonstrar, aos seus alunos, que sabe o que se passa na sala de aula; saber ou não responder a mais do que uma situação, em simultâneo e saber manter o interesse da turma nas várias actividades.

2.3 • O professor e a indisciplina: saber fazer... saber estar... saber ser...

O essencial da competência docente para uma eficaz gestão da sala de aula é saber-agir em situação (Le Boterf, 1997). Exige-se um saber-agir responsável e informado capaz de mobilizar e transferir recursos num determinado contexto profissional. Este aspecto remete-nos para a consideração das diversas vertentes da competência docente, muito especialmente tendo em mira alcançar os objectivos presentes numa aula: formar (levar à interiorização das regras e dos valores que em sociedade se consideram fundamentais) e informar (objectivo que exige do professor a capacidade de se tornar um mediador entre o «saber» e o aluno). Na sequência iremos fazer referência a cada uma das dimensões da competência do professor, seguindo de perto a estrutura e os conceitos propostos por Amado (2003).

A - A dimensão técnica

Trata-se do modo como o professor organiza as suas actividades académicas, tendo como preocupações dominantes: (i) as metodologias empregues; (ii) a planificação; (iii) a gestão da comunicação; e (iv) a organização de actividades que lhe permitam motivar os alunos, sem descurar a componente avaliativa, também importante no processo de ensino-aprendizagem (Amado, 2003). Para que esta dimensão da competência docente seja posta em prática, de forma eficaz, exige-se, ao professor, uma sólida formação científica e pedagógica (Amado, 2003). Muitos destes aspectos, aqui referenciados, aplicados num paradigma de processo/produto, fazem a diferença entre professores “eficazes” e “não eficazes”, em termos de exercício da actividade docente, existindo uma relação directa entre essas diferenças e a problemática da indisciplina em sala de aula. Nesta dimensão tem cabimento tudo o que, acima, já fomos referenciado como práticas e posturas fundamentais do professor na correcta gestão didáctica e curricular da sala de aula. Acrescentaremos apenas mais alguns pontos que nos parecem fundamentais para o próprio domínio da formação.

Um desses pontos é acerca da *planificação*. De acordo com Arends (2001: 44), “a investigação em educação nas últimas três décadas tem confirmado, constantemente, que a planificação é a chave para a supressão da maior parte dos problemas de gestão da aula” (Arends, 2001: 44). O autor refere, ainda, que “os professores em início de carreira que conseguem fazer boas planificações constataam que não precisam de se *armar em polícias* porque as suas aulas se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interacções” (Arends, 2001: 44). É através deste processo que o currículo é transformado, sofrendo acrescentos, supressões e interpretações que darão ritmo, sequência e ênfase ao trabalho do professor. Ora, nas salas do 1.º Ciclo de Ensino Básico, onde se verifica a monodocência, este

cuidado em planificar reveste-se de uma maior complexidade. Aqui, o factor gestão do tempo é muito importante, uma vez que o professor lecciona várias disciplinas, o que exige uma grande organização na apresentação das actividades. Esta complexidade agudiza-se ainda mais, quando se trata do professor em estágio ou mesmo professores principiantes. Um estudo feito por Gael Leinhardt (1989, cit. por Arends, 2001: 50) “comparou a planificação e as competências executivas de aulas de professores experientes e professores inexperientes”. O autor verificou que os professores experientes planificavam as aulas em menos tempo, tendo em vista futuras adaptações a fazer no decorso da aula. O estudo realça ainda que os professores experientes recorriam muito a instrumentos de verificação da compreensão dos alunos. Mostravam, igualmente, muita firmeza no cumprimento das regras e uma estrutura interna da lição altamente eficaz, caracterizada por uma movimentação fluida de um tipo de actividade para o outro, o que lhe permitia manter um nível razoável, em termos de motivação e, consequentemente, de controlo disciplinar.

Outro ponto importante tem a ver com as *competências comunicacionais* na aula. De acordo com Estrela, T. (1998: 57), “todo o acto pedagógico é essencialmente um acto de comunicação visando induzir a aprendizagem de um saber”. A comunicação ocupa assim o cerne do processo pedagógico, implicando “a criação de condições favoráveis (...) que possam tornar eficaz todo o processo”. Para que se compreenda o processo de ensino-aprendizagem, é necessário compreender o processo de comunicação e como ele se conduz de forma sintonizada com os interesses dos alunos (Antão, 2001). Este autor reforça a ideia de que ensinar não é só transmitir conhecimentos, é “fazer pensar, é estimular o aluno para a identificação de problemas, ajudando-o a criar novos hábitos de pensamento e acção”, conduzindo “o aluno à problematização e ao raciocínio”. O professor deve ser um bom comunicador e criar empatia com os seus alunos. Só assim a comunicação existirá de facto, verificando-se a dita comunicação nos dois sentidos, sendo de considerar que “a bilateralidade da comunicação na aula é não apenas aconselhável, mas sobretudo indispensável” (Antão, 2001: 15).

A actividade desenvolvida pelo professor no grupo-turma exige-lhe uma comunicação eficaz, para que possa atingir os objectivos propostos. Contudo, a eficácia desses actos nem sempre é a desejável, até porque o professor se encontra perante uma grande diversidade de alunos com diferentes níveis intelectuais e com diferentes representações das camadas sociais, o que nem sempre facilita a passagem da sua mensagem (Antão, 2001). A linguagem do professor não deve ser “formalizada, abstracta e sem imagens. Pelo contrário, deve revelar-se simples, coloquial, rica em imagens e em comparações” (Antão, 2001: 22), de forma a tornar a mensagem acessível aos alunos.

B - A dimensão relacional

Esta dimensão assenta essencialmente em factores relacionais que advêm da capacidade do professor comunicar eficazmente com os seus alunos, mantendo-os motivados, tendo por base um clima relacional exigente, sem cair no autoritarismo, nem na permissividade.

Esta questão motivacional e comunicacional é orientada por estratégias de gestão das relações e do poder em sala de aula assentes na capacidade de liderança e na forma como é feita a comunicação na aula, já referida anteriormente. A capacidade de liderança do professor passa pela capacidade de exercer influência sobre os seus alunos. A confiança deve estar patente nas suas atitudes verbais e gestuais, correlacionando empatia e firmeza. O professor pode fazê-lo de várias formas: - usando um *instrumento* precioso que é a sua voz, falando com convicção, seguro de si e das suas decisões, o que permite adequar o tom de voz à mensagem a transmitir, servindo-se da sua postura, permanecendo direito, “andando vigorosamente” na sala, “olhando os seus alunos olhos nos olhos” e usando um vestuário susceptível de “chamar à atenção sobre si próprios”, como forma de exercer a sua influência interpessoal (Arends, 2001: 202). Contudo, é importante lembrar que toda a influência interpessoal se exerce sobre um ser activo – o aluno, passível de reacções que possam reflectir-se nesse ambiente. O professor sabe (existem vários estudos a elucidá-lo, tais como os de Musgrave e Taylor, 1969, Furlong, 1976, 1977, Gannaway, 1987, referidos por Amado, 2001) que o que o aluno mais exige no professor é que ele ensine, seja organizado e mantenha a ordem. Aliás, Delamont (1987: 102) afirma que “a principal força da posição do professor está em (...) que os alunos pretendem que ele ensine e que os mantenha na ordem”, devendo pois agir em conformidade perante a turma, organizando um ambiente em que possa transmitir informação e contribuir objectivamente para o progresso dos seus alunos.

C - A dimensão clínica

A diferenciação entre os alunos do grupo turma é por demais evidente em todos os níveis de ensino. Em todas as turmas há alunos com um desenvolvimento cognitivo dentro dos parâmetros ditos normais, há alunos com relativos atrasos e há alunos que manifestam algum avanço em relação ao dito “padrão”. Tal como o aluno, também a turma, composta por alunos, tem as suas idiossincrasias não só ao nível de aprendizagem, como ao nível de atitudes, comportamentos, ritmos de trabalho, marcação de territórios delineados pelas partes no cumprimento ou incumprimento de regras. Em suma, a sala de aula será aquilo que Dubet (1996, cit. por Amado e Freire, 2002: 8) designa por um “universo de alianças e de conflitos”. A dimensão clínica da competência docente permite ao professor identificar as

particularidades que cada aluno em si encerra, tentando entrar no seu mundo sem o invadir, adaptando estratégias, tirando partido desse conhecimento para a organização da sala de aula, orientando as suas actividades de uma forma motivadora e dinâmica de acordo com os interesses do aluno, da turma, proveniência social e cultural dos alunos.

D - Dimensão pessoal

Cada professor, pela unicidade que caracteriza cada ser humano, *envolve* os seus actos educativos de particularidades que o identificam como único, fundamentando esse acto em crenças, ideologias e concepções decorrentes da sua *pessoa*, adaptadas de forma dinâmica ao seu conhecimento e acção ao longo do tempo. Estas particularidades chegaram ao grande público através de investigações que se debruçaram sobre “histórias de vida” e “biografias”. Estes estudos relatam precisamente como esse desenvolvimento pessoal e profissional não se dissocia e, como o seu equilíbrio é importante para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. A investigação (Nóvoa, 2000; Brandão, 1999; Vieira, 1999) elucida-nos em relação ao facto de não ser possível pensar que a competência do professor se limita às dimensões anteriormente referidas. A dimensão pessoal pode marcar, em muito, os percursos profissionais que cada professor traça. Daí poder dizer-se 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 irão reger a sua relação com os alunos. O professor é um profissional de ensino, mas também é pessoa e é essa pessoa do professor que faz muitas vezes a *diferença* em contexto educativo, na relação com os colegas e muito especialmente na relação com os seus alunos. Para lidar com situações difíceis, são feitas muitas exigências ao professor que dependem muita da sua própria formação pessoal, dos seus valores, dos seus princípios éticos e deontológicos, da sua capacidade de resistência, mas também do seu optimismo, da sua capacidade de compreender o outro, do seu desejo e empenho na ajuda e no cuidado daqueles que, apesar dos comportamentos por vezes de oposição e agressivos, se revelam mais fracos e necessitados.

Em síntese, as grandes linhas orientadoras deste quadro teórico, assentaram em várias direcções. Numa primeira abordagem traçámos, muito ligeiramente, os percursos formativos desde a 1.^a República até à actualidade. Esta referência justifica-se pelo facto de consideramos importante uma contextualização do estudo, em termos históricos, ainda que apenas esboçada, mas de modo a darmos conta, em traços gerais, da *caminhada* que se fez ao longo do tempo, na formação de professores.

Centrámos, depois, a nossa atenção nos currículos de formação actuais, concretamente, em relação à formação recebida no âmbito da gestão de sala de aula e indisciplina. Neste âmbito, tentando perceber os pressupostos teóricos existentes, fizemos, com base na bibliografia, um apanhado das necessidades dos professores-estagiários, demos conta do modo como é identificado e explicado o fenómeno do «choque com a realidade», bem como da forma como estes professores lidam com a indisciplina em sala de aula.

A abordagem da indisciplina em sala de aula, desenvolvida neste capítulo, foi feita na perspectiva de *colher*, de entre a bibliografia, elementos elucidativos sobre as melhores estratégias e práticas de gestão de sala de aula, tendo em conta diversos objectivos: recolher elementos que nos permitam compreender as vertentes da competência docente; partir dessa compreensão para traçar linhas de rumo para a formação; elaborar um quadro teórico que permita observar e compreender as crenças, dificuldades e as angústias de quem se exprime a partir das suas vivências, nesta matéria como será o caso dos nossos entrevistados. Este será o trabalho a que deitaremos mãos na segunda parte da nossa dissertação.

Capítulo 4 · Metodologia da Investigação

1 · Reflexão Acerca do Enquadramento Metodológico

Desde o momento em que formulámos o problema a investigar tivemos consciência de que nos situávamos num posicionamento que privilegia, na análise da realidade, e, neste caso, na análise do comportamento das pessoas, a interpretação, compreensão e sentido que elas próprias atribuem a esses mesmos comportamentos. Seria sobre esses elementos subjectivos que iríamos trabalhar, procurando analisar os factos a partir da perspectiva de cada um dos intervenientes no processo. A nossa orientação metodológica, tendo em conta o problema de partida e a natureza dos dados a analisar, não podia deixar de ser senão uma orientação baseada no paradigma interpretativo.

A escolha dos procedimentos metodológicos é de primordial importância no desenvolvimento de qualquer investigação. Este facto “ultrapassa, em muito, a mera discussão das técnicas instrumentais, em sentido restrito. Os procedimentos de e para com o objecto ou objectos de estudo (e não a sua dependência) constituem-se no traço essencial, definidor do perfil epistemológico de uma pesquisa” (Esteves, 2002: 206). Conscientes desta importância, e tendo centralizado o estudo na formação recebida pelos estagiários e na sua relação teoria/prática, colocaram-se de imediato várias questões: qual a metodologia mais adequada para o desenvolvimento do estudo?... qual a técnica

de recolha de dados que melhor se adequa a este estudo, sabendo que pretendemos conhecer o ponto de vista dos futuros professores, sobre a formação recebida na escola de formação inicial, no âmbito da gestão da sala de aula e da problemática disciplinar, bem como no domínio das dificuldades que sentem na transposição para a prática, como professores-estagiários. Pretendemos também auscultar os respectivos professores cooperantes, para que relatem, baseados nas observações das aulas dos professores-estagiários, a sua opinião sobre a forma como estes professores lidam com questões disciplinares em sala de aula. Perante o exposto, foi nossa convicção que a técnica de recolha de dados que melhor se adequaria a esta investigação seria a entrevista, pois esta técnica “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas (...) dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações (...)” (Bogdan e Bilken, 1994: 134), informações essas que possam dar resposta às questões já levantadas e que nos permitam atingir os objectivos traçados.

Definida a técnica de recolha de dados, eis que surgem outras questões, não menos fulcrais: junto de que alunos-futuros-professores realizar o estudo? Em que núcleo de estágio? Esta questão não se colocava em relação aos professores cooperantes, porque vinham, por inerência, associados aos grupos de estágio sobre os quais fosse feita a nossa opção. Assim sendo, optamos por seleccionar, por conveniência, um centro de estágio de um bairro periférico da cidade, porque o conhecíamos e sabíamos que esse era um contexto um pouco problemático e, como tal, com matéria para aí se poder desenvolver uma investigação no âmbito da problemática disciplinar. Para além disso estagiavam aí alunos com as características da população que queríamos investigar, a que acrescia o facto de, na nossa actividade de docente, não termos tido ainda nenhum contacto com os mesmos.

2 • Contextualização do Estudo

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, art.º 11, n.º 4, “O Ensino Superior Politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício das actividades profissionais”.

Foi com este objectivo que se institucionalizaram as Escolas Superiores de Educação do país. A sua “edificação” tem por base o Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, ratificado, com emendas, pela Lei n.º 29/80, de 28 de Julho, e alterada pelos Decretos-Lei n.ºs 303/80, de 16 de Agosto e 395/82, de 21 de Setembro. Neste âmbito surgiu, também, a Escola Superior de Educação de Bragança,

integrada no complexo do Instituto Politécnico de Bragança, de ora em diante designado por IPB.

Actualmente, ano lectivo 2003/2004, no seu conjunto, o IPB oferece um vasto leque de trinta e três cursos de licenciatura, nas áreas de Educação, Ciências Agrárias, Informática de Gestão, Engenharia e Saúde, a serem leccionados nas cinco escolas que o integram. São elas: Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Bragança, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Mirandela, Escola Superior Agrária, Escola Superior de Saúde e Escola Superior de Educação, todas elas dotadas de autonomia científica, pedagógica e administrativa.

2.1 • Escola Superior de Educação de Bragança

A Escola Superior de Educação de Bragança, de ora em diante designada por ESEB, surgiu, como todas as Escolas Superiores de Educação do país, da extinção da Escola Normal Superior de Educadores de Infância e Escola do Magistério Primário.

A ESEB tem uma variedade de cursos, desde Formação Inicial, Formação Contínua e Profissionalização em Serviço, assim como a parceria de Mestrados, que se encontram a decorrer nesta Instituição, com base no protocolo de cooperação com a Universidade de Lisboa e com a Universidade do Porto.

Como Escola de Formação Permanente, através de acções de formação e outros eventos, assegura a actualização científica e pedagógica dos professores, de todos os níveis de ensino do distrito, assim como a profissionalização em serviço de todos os docentes dos ensinos preparatório e secundário.

Ostenta também um pólo da Universidade Aberta, assegurando o estágio pedagógico e a licenciatura de profissionais dos diferentes níveis de ensino.

A sua principal actividade exerce-se no âmbito da Formação Inicial, formando professores, vocacionados para a docência nos ensinos Pré-Escolar, 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, assim como profissionais nos campos artístico, do desporto e lazer e na tradução.

Envolta em algumas contrariedades, que passaremos a apresentar, conseguiu-se, finalmente, a homogeneização dos graus académicos, sendo a licenciatura a base de formação que permite ingressar numa carreira no ensino.

O Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que estabeleceu o ordenamento jurídico da formação de professores e educadores, foi ultrapassado pela dinâmica da própria realidade, ao atribuir o grau de bacharel (Lei n.º 50/90, de 25 de Agosto), a todos os educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico, “abrindo a frequência de cursos superiores especializados a dezenas de milhares

de profissionais de educação e, consequentemente a obtenção pelos mesmos do grau de licenciatura” (Patrício, M. 1994, in Prefácio à 4.^a edição).

Esta situação causou algum mal-estar entre a classe docente e desencadeou a necessidade de rever o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro. É de todo conveniente, para o sistema educativo português, que se aplique o “princípio da homogeneidade do estatuto académico e profissional de todos os docentes, desde o pré-escolar ao ensino secundário. Significa isto que devemos definir o grau de licenciatura como o que é, doravante, adequado para o ingresso na carreira docente “ dos restantes graus de ensino, aproximando cada vez mais estes docentes de uma carreira única, independentemente do nível de ensino em que estão a leccionar (Patrício, M. 1994: 13). A carreira única foi legislada pelo Decreto-lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril, do Estatuto da Carreira Docente, regulamentada pelos Art.ºs 54/55/56 e revogada pelo Decreto-Lei n.º 1/98, não referenciando alterações, nos artigos supra referidos.

Assim sendo, surgem as alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com a Portaria n.º 122/94 e posteriormente através da Portaria n.º 14/98, de 7 de Janeiro, art. 31.º, que permite aos “educadores de infância e aos professores do ensino básico e secundário adquirirem a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, organizados de acordo com as necessidades de desempenho profissional no respectivo nível de ensino”.

É com base nesta Portaria que se cria e entra em funcionamento o Curso de Licenciatura em Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Bragança, com a duração de quatro anos, oficializado pela Portaria n.º 413-E/98, de 17 de Julho, alterada pela portaria n.º 680 – C/98, de 31 de Agosto, ao abrigo dos artigos 13 e 31 da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Alterado pela Portaria n.º 257/99, de 9 de Abril e cumpridos os preceitos do Decreto-Lei n.º 344/89, de 12 de Outubro, entra em funcionamento o respectivo Plano Curricular.

O Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico forma professores profissionalizados para o 1º Ciclo. Estes professores possuem habilitação própria para concorrer aos quadros das escolas públicas e privadas, integrando a carreira docente sem necessidade de cumprir quaisquer outros requisitos académicos ou profissionais. A designação de habilitação própria deve-se ao facto de estes profissionais de ensino terem no seu plano curricular o estágio integrado, facto que acontece de forma progressiva e cumulativa, combinando espaços teóricos e práticos.

2.1.1 · Paradigma de formação de professores da ESEB

Já vem dos primórdios a preocupação com os resultados, muitas vezes insatisfatórios, dos longos e custosos processos de escolarização. Nas sociedades industrializadas, a escola conseguiu chegar aos lugares mais inacessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas sem que, no entanto, se conseguisse atingir o grau de satisfação científico-técnico pretendido. Conscientes da consequência directa de muitos factores (organização social da escola, configuração do currículo, recursos materiais), não podemos passar para segundo plano o papel do professor como profissional de ensino e responsável pela natureza e qualidade do quotidiano educativo na sala de aula e na escola, centrando-se a formação de professores no eixo desta controvérsia.

Pelo exposto, já percebemos que o sucesso da escola e dos seus alunos, não depende só do professor, mas, subentende-se que este tem um papel fundamental no processo/sucesso do ensino-aprendizagem. No entanto é necessário que este receba formação adequada para enfrentar os desafios deste novo milénio. É, pois, chegado o momento de “determinar o dever e haver do capital cultural legado pelo século findo no que se refere aos fundamentos científicos, técnicos e práticos da formação inicial de professores” (Estrela, T. 2002b: 17) que permitam uma capacidade de resposta a esses novos desafios e à formação, em geral, dos seus formandos (alunos).

Foi com este intuito, que quisemos perceber que paradigma está subjacente à formação inicial de professores da ESEB (se é que existe um paradigma dominante), integrando, também, neste item, o modelo de organização da formação, em que esta escola se insere.

Após a análise do currículo, do curso de licenciatura em ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da ESEB, verificámos que o seu principal objectivo é: “formar um profissional sabedor, capaz de mobilizar e fazer uso de saberes no seu quotidiano, capaz de pensar, discutir, argumentar e questionar o mundo sensível à sua volta, capaz de gerar não só o saber mas o saber fazer, ser e saber estar na profissão e, acima de tudo, saber tornar-se um profissional que aposte a todo o momento na formação permanente” (Baptista, 2003: 83). Entende-se como formação, um processo de desenvolvimento profissional, em que se pretendem formar professores “com uma consciência profissional inacabada, capazes de imaginar algo mais para além do óbvio, do conseguido até então, uma característica do professor pedagogicamente inquieto, em aprendizagem constante” (Pérez, 1988: 205).

Embora não seja possível identificar um paradigma de formação unívoco, verifica-se a predominância do “ensino reflexivo, suportado pelos paradigmas de matriz construtivista e ecológica, que reconhecem o papel activo e dinâmico do sujeito na construção do seu

próprio conhecimento e desenvolvimento” (Baptista, 2003: 85). A formação na ESEB insere-se, assim, no paradigma reflexivo, pretendendo formar profissionais de ensino que se posicionem criticamente, com pressuposto reflexivo, que emitam juízos, tomem decisões, face às várias situações que terão que enfrentar no seu dia-a-dia profissional. Espera-se que não se preocupem, apenas, em pôr em prática os seus conhecimentos de base, mas ensaiem novas actuações aquando da sua ida para a prática pedagógica e, mais tarde, como profissionais de ensino, no exercício da sua actividade profissional. Pretende-se assim que o formando elabore um saber de teoria e de experiência, em evolução, que, como nos elucida Paquay *et. al.* (1998, cit. Perrenoud, 1994: 158), passe por uma profissionalização com “capacidade de capitalizar a experiência, de reflectir sobre a sua prática para a reorganizar” e consequentemente a melhorar.

Em suma, o projecto de formação da ESEB deve “ajudar o futuro professor a tornar-se um analista de situações, que se caracterizam pela sua singularidade, complexidade e incerteza, e um decisor reflexivo” (Baptista, 2003: 87), assente em pressupostos teóricos que se enquadram no paradigma orientado para a pesquisa, reflexivo de Zeichner (1983), já referenciado no quadro teórico.

O modelo de organização dessa formação integra-se no modelo associado a todas as Escolas Superiores de Educação, modelo integrado, já referenciado na introdução, pois a formação nas disciplinas a ensinar e formação pedagógica distribuem-se, em simultâneo, ao longo do curso (Campos, 1995). Este modelo, aplicado, na organização curricular, dos vários cursos da ESEB, reflecte-se, inevitavelmente, na organização da prática pedagógica do curso em análise. Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, cujas linhas orientadoras passaremos a apresentar.

2.1.2 • Organização da prática pedagógica

As directrizes traçadas para a organização da prática pedagógica, enquanto princípios orientadores do processo formativo do curso em causa, assentam numa análise reflexiva das práticas, articulação teoria/prática, cooperação, inovação e contextualização. Esta organização baseia-se nos pressupostos de Sacristán e Fernández (1980) de que a prática pedagógica deve permitir uma entrada gradual e progressiva dotada de unidade e flexibilidade, tentando minimizar o dito «choque com a realidade», já comentado no capítulo II.

2.1.2.1. Organização disciplinar da componente prática do curso

As disciplinas que integram a componente prática do curso em análise têm objectivos bem definidos que de acordo com Baptista (2003), pretendem: i) possibilitar o contacto com a realidade profes-

sional; ii) organizar e reorganizar os referenciais teóricos apreendidos ao longo do curso, atribuindo sentido e significado a conceitos e conteúdos estudados; iii) compreender as situações educativas numa dialéctica de confrontação, criando conhecimentos novos a partir da acção; iv) saber ser e saber estar em contextos educativos e v) valorizar a necessidade de uma formação actualizada e renovada.

A organização das disciplinas que integram estes espaços formativos – Prática Pedagógica I, Prática Pedagógica II e Prática Pedagógica III – concretiza-se “através de actividades diferenciadas ao longo do curso em períodos (etapas) de duração crescente e de responsabilização progressiva, incidindo nas seguintes dimensões: *observação – análise, cooperação e intervenção e responsabilização pela docência*” (Baptista, 2003). Neste âmbito, estas três dimensões surgem organizadas em três disciplinas anuais, integradas respectivamente nos 2.º, 3.º e 4.º anos, sendo-lhes atribuídos tempos diferenciados, como se pode ver no quadro seguinte:

Quadro 1 – Distribuição das disciplinas com componente prática

Ano do curso	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano		Total horas
Disciplinas	Prática Pedagógica I	Prática Pedagógica II	Prática Pedagógica III	Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica	660
N.º de horas semanais	2	3	15	2	

Fonte: (Baptista, 2003: 96)

A carga horária do curso de Professores do 1.º Ciclo da Ensino Básico é de 24,8% dedicada à Prática Pedagógica, pelo que se aproxima do número próximo do mínimo proposto por Landshere (1978), que refere que a componente prática deve ocupar entre 25% a 35% do tempo lectivo total. No entanto, este ajuste temporal (24,8%) dedicado à Prática Pedagógica está acima do nível mundial, que, segundo Marin (1982, cit. por Baptista, 2003), se situa em 15% do total do tempo lectivo.

Um aspecto que deve ser referenciado é o facto de todas estas disciplinas serem acompanhadas de uma disciplina designada Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica que, no 2.º e 3.º Anos, respectivamente, em Prática Pedagógica I e Prática Pedagógica II, apresentam um horário contido na componente lectiva da própria disciplina. Em Prática Pedagógica III, Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica, surge destacado da própria disciplina, porque o

4.º Ano (último) é o ano lectivo em que o estagiário assume a turma como professor, sendo esta disciplina (Seminário Interdisciplinar de Prática Pedagógica) uma das grandes componentes disciplinares de apoio ao estágio, desenvolvendo as temáticas advindas dos vários contextos. Daí, o facto da sua referência surgir apenas no 4.º ano.

A carga horária, em Prática Pedagógica I, apresenta-se com 50% de aulas teóricas e 50% de práticas, em que o futuro-professor se vai integrando na realidade das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, focando a sua atenção, num primeiro momento, na escola e no meio envolvente e, num segundo momento, no grupo turma. Será, pois, um período considerado de sensibilização às práticas de ensino (Baptista, 2003).

A disciplina de Prática Pedagógica II surge no desenvolvimento subsequente da anterior, com duas sessões consecutivas em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se continua a fomentar a observação seguida de cooperação e intervenção, “apoiada na reflexão sobre e para a acção, contribuindo, assim, para um crescimento pessoal dos futuros professores, dentro de um quadro teórico que engloba a discussão alargada” (Baptista, 2003: 98) de situações vividas ou observadas em sala de aula.

A disciplina de Prática Pedagógica III, integrando os currículos do último ano do curso (4.º ano), constitui o núcleo fundamental da preparação prática. Pelos contactos com a prática em anos anteriores, os futuros-professores, de hora em diante designados por professores-estagiários, têm já um referencial teórico e prático com alguma abrangência, que lhes permite assumir plenamente a actividade educativa na escola e na aula, participando em todas as actividades escolares. É, assim, um “momento que assenta em experiências planeadas, directas, guiadas e inclusivamente clínicas, seguidas da participação activa na classe” (Baptista, 2003: 99).

2.1.2.2 · Organização do estágio

As aulas práticas são muito úteis se desenvolverem todo o seu potencial formativo e tiverem uma estrutura organizativa que assuma a sua importância e o seu acompanhamento. Neste âmbito, é necessário, em primeiro lugar, que os órgãos de gestão da instituição formadora estabeleçam protocolos de colaboração com as escolas que vão receber os professores-estagiários (Portaria n.º 336/88). Posteriormente, deverão contactar, individualmente, cada titular de turma, uma vez que, independentemente do protocolo da instituição, este professor tem autonomia para aceitar, ou não, colaborar com a escola de formação inicial. Estes professores designam-se de professores cooperantes. Após as assinaturas protocolares, o Departamento de Prática Pedagógica é informado dos nomes dos professores cooperantes e nomenclatura das escolas que aceitaram colaborar com a ESEB.

Faz-se a distribuição de alunos por cursos e por escolas, tendo como critério base, sempre que é possível aplicá-lo, que se concentrem o máximo de alunos do mesmo curso na mesma escola, já que esse facto favorece o desenvolvimento de actividades de escola, conjuntas.

Nas primeiras aulas do ano lectivo, os alunos são informados da orgânica que se pretende seguir. Estes, organizam-se em grupos de dois ou de três alunos, consoante o número de escolas que aceitou receber professores-estagiários e, finalmente são colocados, por sorteio, nos anos de escolaridade existentes, nas escolas que ficaram adstritas ao curso em causa.

2.1.2.3 · Estatuto do professor-cooperante

Muitas vezes, o estatuto de professor-cooperante não advém do estabelecimento de protocolos com a instituição formadora, porque apenas uma percentagem mínima se opõe a receber professores-estagiários, mas sim de contactos pessoais, o que dificulta em muito a integração do Projecto Educativo dos centros de estágio no Projecto da Prática Pedagógica. O professor-cooperante é um profissional de ensino com grande influência nos professores-estagiários, assumindo o papel de professor da turma e de supervisor que intervém na aula, sempre que se justifique. Assim sendo, seria desejável que fosse um professor experiente, competente, aberto, dialogante, com um profundo conhecimento da escola. Deveria ter uma boa preparação para o seu trabalho de orientador, aspectos nem sempre fáceis de concretizar pela grande mobilidade docente e porque existe, muito perto de Bragança, uma escola privada de formação inicial de professores que oferece os mesmos cursos de formação, vindo, por consequência, a estabelecer protocolos com as mesmas escolas, o que dificulta a integração de um número tão elevado de professores-estagiários em centros de estágio (Baptista, 2003).

2.2 · Caracterização da escola cooperante

2.2.1 · Caracterização da comunidade social envolvente

A escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde se realizou o estudo fica situada, como já dissemos, num dos bairros periféricos da cidade de Bragança, onde se regista uma grande predominância de construção clandestina a par da habitação cooperativa. Neste bairro, há inúmeras casas degradadas. No entanto, há a salientar o facto de existirem algumas habitações consideradas de nível elevado, na contextualização do bairro, e que surgem em zonas específicas. Tais indicadores parecem apontar para uma notória heterogeneidade de estatuto económico, ainda que minoritariamente pouco elevado.

A população deste bairro é originária dos pontos mais an-

Os professores-estagiários que integraram este estudo são todos do sexo feminino e todos solteiros. As suas idades oscilam entre os vinte e um anos e os vinte e oito anos; no entanto, nove, entre os onze professores entrevistados, encontram-se entre os vinte e um e os vinte e três anos, percurso considerado dentro dos parâmetros ditos normais de um curso de licenciatura de quatro anos.

Quadro 3 – Caracterização da população-alvo (professores-cooperantes)

	Professores cooperantes			
	P1	P2	P3	P4
Idade cronológica	51	53	51	51
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Estado civil	Casada	Casada	Casada	Casada
Habilitações académicas	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Bacharelato
Anos de experiência profissional	31	29	30	30
Anos de experiência como professora cooperante	6	12	6	12

A proximidade da idade cronológica e os anos de experiência profissional são os pontos que se destacam no quadro pela sua quase coincidência nos quatro professores cooperantes. Tal facto deve-se à apetência pelas escolas dos grandes centros (cidades), escolas onde muitos professores gostariam de exercer as suas funções. No entanto, e como o factor tempo de serviço é uma das mais valias em lista de colocações, só são colocadas nestas escolas professores com muitos anos de serviço, no caso vinte e nove e trinta anos de serviço. A discrepância de seis para doze anos (dualismos), como professora cooperante, não tem explicação casuística conhecida. O facto de serem todos os professores do sexo feminino e todos casados foi apenas coincidência.

A escolha dos professores-estagiários e dos respectivos professores cooperantes foi feita de forma aleatória, dando especial ênfase ao contexto e não à população. Isto, porque, no ano lectivo 2001/2002, acompanhámos, como professora coordenadora da escola de formação inicial, o estágio anual de um grupo de alunos finalistas (4.º Ano) do curso de Professores do Ensino Básico. Vivenciámos as dificuldades sentidas no decorrer do estágio, pelos mesmos, no âmbito da gestão da sala de aula e das questões ligadas à indisciplina. As suas respostas, a estes problemas, nem sempre foram eficazes, deixando transparecer muitas fragilidades. Assim sendo, quisemos compreender

melhor esta situação, motivando-nos para uma investigação nesse contexto, agora com outros professores-estagiários e com outros professores cooperantes, porque a mobilidade docente não permitiu que os professores ficassem para o ano lectivo seguinte, 2002/2003. Procurámos conhecer a formação recebida, nesse âmbito, na escola de formação inicial e de que forma é que o professor-estagiário a transpõe para a prática, agora vendo os factos de outro ângulo, o de investigadora. Foi esta vivência que marcou em definitivo a decisão em relação ao contexto do estudo. Toda a população do estudo, onze professores-estagiários e respectivos professores cooperantes, que se encontravam em exercício de funções nessa escola, se prestou, colaborativamente, a ser entrevistada.

4 • Objectivos do Estudo

O prosseguimento da investigação teve por base um conjunto de questões que nortearam o estudo e nos incentivaram a procurar respostas credíveis para temas tão dilemáticos, como a gestão de sala de aula e a disciplinar, a partir da análise do pensamento e da prática dos professores-estagiários e dos professores cooperantes.

Seguindo os pressupostos teóricos apresentados nos capítulos anteriores e o desejo de aprofundar estas temáticas relacionadas com a formação, partimos para o “terreno” com os seguintes objectivos:

- i) Conhecer os currículos de formação, concretamente os currículos da Escola de Formação Inicial onde se centra o estudo, no que se relaciona com a temática da gestão de sala de aula e indisciplina;
- ii) Identificar situações problemáticas vivenciadas pelos professores estagiários;
- iii) Comprovar situações de intervenção individual ou colectiva que constituam tomadas de decisão face a um ou mais problemas disciplinares, em contexto;
- iv) Contribuir para a análise das necessidades de formação na área de gestão de sala de aula e problemática disciplinar, apresentando alternativas válidas ao nível dos currículos de formação inicial.

Para tal, estabelecemos um quadro conceptual formado por dois níveis: caracterizar, de forma objectiva, a formação teórica e prática obtida no decorrer do processo de formação, concretamente em relação à temática da gestão da sala de aula e sua relação com indisciplina e, num segundo nível, quisemos saber de que forma é que o estagiário aplica essa formação, uma vez inserido na nova realidade que, para ele, constitui o centro de estágio, utilizando, como já o justificámos, a entrevista como instrumento de recolha de dados.

5 • Procedimentos de Recolha e Análise de Dados

5.1 • A entrevista

O percurso epistemológico e metodológico do nosso estudo aplica-se a determinados contextos, mais concretamente a centros de estágio, e tem como objecto de estudo o complexo universo das representações sobre indisciplina que os professores-estagiários e os professores cooperantes têm das situações em que se envolvem e que relatam nas suas entrevistas.

De acordo com Bogdan e Bilklen (1994: 134), em investigações de carácter qualitativo, a entrevista pode constituir a estratégia dominante na recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas. Numa ou noutra situação, a entrevista tem sempre como função a recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam” os assuntos sobre os quais estão a ser questionados.

Dentro desta metodologia, optámos pela entrevista semi-directiva, com fins essencialmente exploratórios, para que os entrevistados – professores-estagiários – nos elucidassem sobre a formação recebida, na Escola de Formação Inicial, relacionada com a gestão da sala de aula e em torno da problemática disciplinar, bem como a sua aplicabilidade em contexto de sala de aula. Dos professores cooperantes quisemos saber se conheciam os currículos de formação, nesse âmbito, e que tipo de respostas dão os professores-estagiários, quando enfrentam situações de indisciplina em sala de aula.

Assim, através de uma entrevista semi-directiva, orientada por um guião previamente elaborado (*vide anexo 1*), os onze professores-estagiários foram convidados a falar do seu percurso formativo e da sua experiência em sala de aula.

Para os professores cooperantes, foi elaborado um novo guião de entrevista (*vide anexo 2*), através do qual foram solicitados a dar a sua opinião sobre os currículos de formação inicial, no âmbito do tema já referido, e foram igualmente questionados sobre o tipo de respostas que os professores-estagiários davam no âmbito da gestão da sala de aula e da indisciplina. Foi possível captar os seus modos de pensar, de sentir, de situarem-se e posicionarem-se face a factos concretos. No decorrer das entrevistas, foi “importante que o entrevistado [pudesse] exprimir a sua própria «realidade», na sua própria linguagem, com as suas características conceptuais e os seus próprios quadros de referência” (Quivy e Campenhoudt, 1998: 73).

Do ponto de vista técnico, tornou-se fundamental registar em áudio as entrevistas, com a prévia autorização dos entrevistados. Foram também respeitados os direitos de privacidade, de confidencia-

lidade, de anonimato, e assumido o nosso sentido de responsabilidade, codificando todos os dados que pudessem identificar os intervenientes na investigação (Tuckman, 2000).

Posteriormente, os registos em áudio foram integralmente transcritos com espaçamento simples, constituindo-se, assim, um *corpus* de setenta e quatro páginas de entrevistas, aos onze professores-estagiários, das quais se apresenta, (*vide anexo 5*), apenas o protocolo da uma entrevista, dado o elevado número de páginas. Segue-se o mesmo procedimento com as vinte páginas nas entrevistas, aos quatro professores cooperantes, apresentando (*vide anexo 6*) a transcrição de um protocolo. Para a análise de conteúdo que apresentamos, no capítulo V, seguimos as orientações metodológicas preconizadas por autores, como Amado (2000b); Bardin (1995); Bogdan e Bilklen (1994) e Estrela, A.(1994).

5.2 • A análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica que pretende classificar, descrever, sistematizar e, até, quantificar as categorias de significado, inscritas em corpo documental.

Um dos aspectos, mais relevantes, que a análise de conteúdo permite é o facto de podermos ir mais além da análise objectiva e rigorosa do conteúdo dos documentos e fazermos a sua interpretação através de inferências, de acordo com as conceptualizações teóricas do próprio investigador, mas tendo sempre em conta o contexto de produção de tais documentos (Amado, 2000b).

Assim, após a organização de todos os textos transcritos, fizemos uma *leitura flutuante*, que, na opinião de Bardin (1995: 96), “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”. No nosso caso, esta leitura ficou um pouco favorecida pelo facto de as entrevistas e as transcrições terem sido feitas por nós, o que nos permitiu uma maior familiarização com os textos em causa e uma leitura mais profícua.

Das impressões e primeiras notas feitas, a partir da leitura flutuante, passámos a diversas e sucessivas leituras no intuito de identificarmos os temas expressos nas respostas dos entrevistados, identificando, com a precisão possível, as passagens do texto relativas a cada tema. De seguida passámos a uma fase de «desmembramento do texto» em unidades coincidentes com cada tema (unidades de registo temáticas). Feita esta operação, prosseguimos com a fase de reagrupamento das unidades, desta vez em função da sua proximidade semântica, proximidade essa que foi também o ponto de partida para a elaboração das categorias e suas subdivisões lógicas – as subcategorias. Esta fase ganhou expressão numa matriz que procurou ser uma

espécie de puzzle com que demos nova ordem e nova lógica aos dados das entrevistas. Sublinhamos, com risco de nos repetirmos, que, dada a extensão do material a analisar, da extensão das entrevistas e da complexidade do processo, a nossa análise limitou-se a um “recorte” por temas – o que justifica a extensão de algumas dessas unidades e a manutenção da sua riqueza proposicional.

O processo de categorização regeu-se pelas regras da exclusividade mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade, fidelidade e pela produtividade das categorias inventariadas e classificadas, pois só assim nos puderam dar elementos profícuos, em inferências, cuja organização se reflectiu nas respectivas grelhas de análise (Bardin, 1995).

Conscientes de que esta técnica obedece a critérios rigorosos e exaustivos que, na opinião de Bardin (1995), deve retirar até à exaustão toda a informação contida no texto relacionada com o tema em estudo, resolvemos apresentar nas nossas tabelas *unidades de registo*, integradas em *unidades de contexto*, “cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo” (Bardin, 1995: 107), inseridas nas várias categorias e subcategorias, precedidas dos respectivos indicadores, como se poderá ver na apresentação e discussão dos dados, no capítulo seguinte.

O problema que se nos colocou nesta fase foi o da fidelidade da categorização que surgiu da nossa análise, especialmente quando, como nós, seguimos um processo “aberto e indutivo de criação de categorias a partir do material empírico com que se trabalha” (Esteves; 2002: 221). Assim, para além de um constante diálogo com o nosso orientador, em torno de todo este processo de análise, entendemos, e porque nos foi dada essa possibilidade, apresentar as categorias por nós criadas numa aula de Seminário II, da parte curricular de mestrado, onde os nossos colegas, sob orientação da professora da disciplina, fizeram a respectiva validação, analisando cerca de 25% do material em estudo. O autor Miles e Huberman (1984, cit. por Esteves, 2002: 222) confidencia que “este tipo de procedimento é defensável e, se não óptimo, pelo menos suficiente”.

Capítulo 5 · Apresentação e Análise de Dados

1 · Apresentação e Análise das Entrevistas aos Professores-Estagiários

O objecto do nosso estudo centra-se no professor-estagiário, e na dinâmica que resulta dessa situação. Inicia-se pelas representações que este tem sobre a sua acção em contexto, passando pela formação, pelas competências que deve desenvolver no âmbito da gestão da sala de aula, até à forma como gere situações disciplinares e à importância que este dá às regras em sala de aula. Para um aclarar desta condição, professor-estagiário, é importante analisar cada um dos temas em particular, apresentando o resultado de uma leitura heurística do conteúdo das entrevistas.

Para facilitar a apresentação e posterior análise, entendemos expor, em primeiro lugar, os temas que se referem aos professores-estagiários e, posteriormente, ter-se-á o mesmo procedimento relativamente aos temas referidos pelos professores-cooperantes.

Assim, os temas identificados nas entrevistas aos professores-estagiários foram os seguintes:

Tema 1: O professor-estagiário e as representações da sua acção em contexto;

Tema 2: A formação inicial avaliada pelos professores-estagiários;

Tema 3: As dimensões da competência docente perante o olhar do professor-estagiário;

Tema 4: A indisciplina vivenciada nos centros de estágio;

Tema 5: As regras em sala de aula, na perspectiva do professor-estagiário.

Cada tema será apresentado e analisado individualmente. Como se verificará no prosseguimento do texto, não quisemos “perder o carácter descritivo, verdadeiramente qualitativo” (Amado, 2000b), recorrendo às necessárias citações do discurso dos entrevistados, designadas, na técnica de análise de conteúdo, por unidades de registo. A cada citação faremos corresponder o código individual do respectivo entrevistado a que já nos referimos na metodologia.

1.1 · O professor-estagiário e as representações da sua acção em contexto

Este tema é assumido como fulcral no nosso estudo, porque é a partir dele que se desenvolvem todos os outros. A particularidade da situação de estágio torna os professores-estagiários mais vulneráveis a muitas fragilidades. Foram essas fragilidades que nos motivaram a enveredar por este estudo, tentando compreender essa realidade.

O tema, “professor-estagiário e as representações da sua acção em contexto”, encaminha, de imediato, para a acção educativa desenvolvida pelo professor-estagiário, em contexto de sala de aula. Como já referimos em capítulo anterior, o estágio funciona num sistema integrado, numa licenciatura em ensino, cuja disciplina de Prática Pedagógica I – anual (estágio) decorre numa Escola Básica da cidade de Bragança com alunos do 1.º; 2.º; 3.º; e 4.º Ano de escolaridade. Assim sendo, com este tema, pretendemos reunir toda a informação acerca do modo como os estagiários interpretam a sua acção em contexto de sala de aula.

Tendo em conta os procedimentos da análise de conteúdo, já expressos na metodologia, o discurso dos entrevistados levou-nos à identificação de três categorias de significação, de que damos conta no quadro seguinte, que expressa, também, as respectivas subcategorias.

Quadro 4 – Sinopse do tema “O professor-estagiário e as representações da sua acção em contexto”

Categorias	Subcategorias	Frequências absolutas	
		Σ u. r. Subcat.	Σ u. r. Cat.
A. Auto-imagem do estagiário em acção	A.1. Procura construir um bom clima	20	20
B. Princípios do estagiário em acção	B.1. Atitudes e comportamentos do professor-estagiário	36	36
C. Autoridade do estagiário em acção	C.1. Dificuldades na afirmação da autoridade	48	85
	C.2. Os receios do estagiário	12	
	C.3. Estratégias para reforçar a autoridade do estagiário	9	
	C.4. Estratégias para resolver situações problemáticas	16	

Na sequência da apresentação das categorias, no quadro acima, devemos destacar a representatividade da categoria – Autoridade do estagiário em acção – que surge com 85 unidades de registo, num total de 141. Dentro da categoria, assume relevância a subcategoria – Dificuldades na afirmação da autoridade – também pelo número de unidades de registo verificadas, 48, num total de 85, o que nos poderá levar a inferir alguma preocupação, por parte dos entrevistados, em relação às dificuldades sentidas, pelos professores-estagiários, na afirmação da autoridade.

Procedemos, agora, a uma análise qualitativa de cada uma das categorias, tendo em conta as subcategorias e a respectiva informação expressa na matriz de análise de conteúdo e da qual apresentamos a respectiva sinopse.

- Auto-imagem do estagiário em acção

Verificamos que a representação que o estagiário constrói de si mesmo, é rica e variada, como se infere do conjunto de indicadores que traduzem as ideias chave do discurso dos entrevistados. Verificamos, em primeiro lugar, um olhar retrospectivo e crítico relativamente à sua acção no início do ano. Nesse aspecto, uma das entrevistadas afirma: “*inicialmente senti muita dificuldade porque eu fui-me apercebendo que estava a ser demasiado permissiva*” (E6).

Quanto ao relacionamento com os seus alunos, os entrevistados (E2, E4, E7, E8, E9 e E11) consideram que conseguem criar um “*clima agradável*”, um “*bom ambiente*” e “*uma boa relação com os seus alunos*”. Há mesmo quem realce uma expressão de satisfação: “*Eu gosto do que faço. Eu gosto de ir para a sala*” (E1)... “*Este ano foi o ano em que me senti melhor (...)*” (E8).

- *Princípios do estagiário em acção*

No que se refere às atitudes e comportamentos do professor, os entrevistados afirmam que: “*A postura do professor-estagiário é fundamental, uma postura correcta é meio caminho andado para um bom funcionamento de uma aula e levamos a que os alunos estejam atentos e motivados.*” (E1). No entanto, para que esta motivação aconteça, é necessário que o professor fique “*animado quando [vê] que as crianças estão participativas pois é porque está a correr bem a aula*” (E1). Esta é, aliás, uma das grandes preocupações destes professores, porque, como eles afirmam, “*estamos na condição de estagiários e temos que cativar, obviamente, a atenção e a amizade das crianças*” (E5), tentando “*ter uma boa relação professor-aluno, sempre com alguma proximidade (...) descendo um pouco ao nível deles para se sintam bem na sala de aula, porque acho que isso é importante*” (E2).

De notar que o estabelecimento de relações de empatia entre os professores-estagiários e os seus alunos faz parte de um dos equipamentos principais da *sua embarcação* considerando-o crucial para levar o *barco a bom porto*, “*tento ter uma boa relação professor-aluno, sempre com alguma proximidade (...)*” (E2). Nesta linha, outros registos consideram ser necessário falar “*muito com os alunos sobretudo quando eles não estão a ter comportamentos correctos*”, (E3), sem esquecer que se está “*na condição de estagiários e temos que cativar obviamente a atenção e a amizade das crianças*” (E5).

A cordialidade e proximidade são pontos importantes, mas o factor comunicação não pode nem deve passar despercebido, até porque as especificidades do escalão etário dos alunos (6-10) exigem que os professores tentem “*comunicar da forma mais clara possível [utilizando] uma linguagem adaptada ao escalão etário (...)*” (E6), procurando ser o mais eficaz possível com as suas acções, até porque, como diz um professor-estagiário, “*ao chegar ali tento afastar-me de tudo o que está ali fora, entrar naquela realidade e dar o meu melhor*” (E1); ideia aliás também reiterada por outro professor-estagiário (E2), que diz: “*procuro dar o meu melhor e transmitir conhecimentos*”.

A postura do professor envolta numa comunicação fluente, apelativa e adaptada ao escalão etário, é requisito muito importante para o estabelecimento de relações pedagógicas positivas entre alunos e professores, servindo estas como *rampa de lançamento* na conquista da sua autoridade docente.

- *Autoridade do estagiário em acção*

Esta é uma preocupação que acompanha os estagiários durante este percurso, nem sempre fácil, porque têm um grande obstáculo pela frente – a imagem que o aluno tem do professor-estagiário –, que raramente o favorece. Estes alunos estão muito habituados a ter estagiários na sala de aula e o reforço da autoridade pelo professor-cooperante, em relação ao professor-estagiário, nem sempre acontece.

Desenvolveremos os conteúdos desta categoria de análise, tendo em conta as subcategorias referidas na tabela anterior, considerando, em primeiro lugar, as dificuldades na afirmação da autoridade. Falaremos, depois, dos receios do estagiário nesta matéria da autoridade, para explicitarmos, depois, as estratégias de reforço e de resolução de problemas, desta ordem, mais comuns na situação de estágio.

Dificuldade na afirmação da autoridade – Pelo que observamos na prática, a “representação” do estagiário é a de que é um professor sem experiência, sem poder e, por conseguinte, com dificuldade em impor-se em sala de aula. Quando os professores-estagiários iniciam, no decorrer da sua acção é frequente ouvir expressões do género “ (...) *é estagiária!*...” (E8). É muito difícil impor-se em sala de aula, como confirma a expressão: “*Um professor-estagiário chega ali, quer tentar incutir regras nos alunos, só que eles já têm métodos muito variados. Método de ensino, têm o do professor, porque é com quem estão mais tempo, mas no que respeita a regras é complicado porque eles dizem logo, é estagiário, mais um* (...)” (E1).

A não-aceitação do professor-estagiário como verdadeiro professor, por parte dos alunos, irá repercutir-se na sua autoridade na sala de aula. É esse o sentido geral destas unidades de registo: “(...) *eles não nos vêem como a própria professora a quem eles obedecem, logo que ela o solicita, nós não, é mais a noção, é estagiária*” (E8) e “*em relação à autoridade, temos muita dificuldade em que eles nos aceitem como aquele professor* (...). *Alguns respeitam, mas a maior parte não; têm uma ideia um pouco negativa da [condição] de estagiário*” (E1).

As expressões referidas nas entrevistas são elucidativas do mal-estar que esta falta de autoridade causa no estagiário; acrescentamos mais esta: “*eles estão muito habituados a ter estagiários na turma e eles sabem que professor – estagiário é diferente de professor. É complicado. Pelo facto de sermos estagiárias, por vezes, sentimos dificuldades em fazer cumprir certas ordens*” (E9). Trata-se de uma opinião consensual, pois é referida, por expressões idênticas, em nove dos onze entrevistados. O professor-estagiário tem muita dificuldade em impor-se em sala de aula, o que não facilita em nada o seu trabalho. Consciente desta realidade, surgem os seus receios e, por vezes, as suas dúvidas em relação ao sucesso da sua prática pedagógica.

Os receios do estagiário – Os grandes receios do professor-estagiário não estão só na dificuldade em conquistar a autoridade perante os alunos, mas também na actuação do professor-cooperante (professor titular da turma), o que, nas suas constantes intervenções directas, instala um clima pouco desfavorável ao professor-estagiário, desautorizando-o. Essas intervenções são referidas por um dos entrevistados (E3), quando afirma: *“É muito complicado nós incutirmos regras (...) a professora não concordar com elas (...) e connosco a dar aula contradiz o que acabamos de dizer. Já aconteceu dizer a um aluno que ia ficar [na sala] até acabar os trabalhos e vir a professora e dizer que está na hora do intervalo, é melhor ir”*. Outra situação semelhante é igualmente referida: *“Os alunos estavam a portar-se mal e eu pensei pedir discretamente à professora se os podia deixar no intervalo. A professora disse que sim. (...) Momentos depois, vem dizer-me para os deixar ir ao intervalo. (...) já aconteceu uma criança estar a portar-se mal e eu querer conversar, querer saber o que se está a passar e vem o professor e diz: ignore (...) (E1).*

Estas constantes desautorizações, *“somos desautorizados a todo o momento na sala e isso é desolador”* (E4), inibem a sua acção em sala de aula e assinalam ainda mais o fosso existente entre aluno e professor-estagiário, levando a uma situação pouco agradável, que nem todos conseguem ultrapassar. Esta situação pode até levar à perda de identidade, porque, como é referido (E4), *“ou somos desautorizados, ou nem sequer nos deixam proceder como pensamos (...)”*. O professor-estagiário sabe que o seu trabalho está a ser avaliado. Assim sendo, quando o seu desempenho não está a ir de encontro ao que o professor-cooperante idealizou para a sua sala, ainda que contra a sua vontade, alia-se e deixa que tudo prossiga, sem que a sua opinião ou estratégia de acção educativa cause sobressaltos ao que estaria previamente definido.

Estratégias para reforçar a autoridade do estagiário

– O professor-cooperante sabe que pode induzir, até porque exerce forte influência nos seus alunos, respeito pelo professor-estagiário, mostrando com palavras e com actos que este está ali com o intuito de desenvolver a sua acção, em torno dos conteúdos do programa, e que os alunos o devem respeitar como se fosse o próprio professor a desempenhar essas funções.

A actuação do professor titular é muito importante na imposição de respeito, conquista de autoridade por parte do professor-estagiário, em relação aos seus alunos. É dito, com efeito (E2), que *“se o professor, no início, lhe disser que eles terão que respeitar o estagiário como se fosse a ele, eles até começam a portar-se bem. (...) Mas depende muito da atitude do professor-cooperante”*. No entanto, a situação não é fácil de contornar, porque, *“Embora a professora diga aos alunos que o facto de estarmos lá nós é o mesmo que esteja*

lá ela (...)” (E9), os alunos sabem que não é igual. A ansiedade e consequente instabilidade transmitem-se, de imediato, aos alunos, entrando num ciclo de difícil circunscrição. Esta só acontecerá, se se tratar de um professor-estagiário muito seguro das suas acções, bem preparado científica e metodologicamente, com uma postura de sala de aula alicerçada, assente numa boa relação pedagógica e, consequentemente, com uma forte personalidade; só assim este ciclo será interrompido, o que acontece, pela nossa experiência, muito esporadicamente.

Assim sendo, não se aclaram soluções muito visíveis. Dada a nebulosidade existente, o professor-estagiário pede ajuda ao professor-cooperante, quando se depara com situações problemáticas, sobretudo em questões relacionadas com indisciplina, uma das áreas onde são notórias as fragilidades.

Estratégias para resolver situações problemáticas – Para resolver questões disciplinares, o professor-estagiário apoia-se no professor-cooperante, como se pode ver pela referência: *“vou pedir apoio ao professor-cooperante, vou-lhe pedir que me ajude, porque, se calhar, não sei lidar com essas situações [de indisciplina]”*. Esta afirmação é completada deste modo: *“não dou resposta, mas talvez porque ainda não me deparei com muitas situações de indisciplina, mas as poucas com que me deparei não dei resposta, até porque estamos sempre um pouco apoiados no professor-cooperante”* (E1). (Note-se que o entrevistado em causa refere esta ideia quatro vezes no decorrer da entrevista).

Outros relatos são igualmente referenciados neste âmbito, como: *“(…) [Devíamos] ser nós a resolver [os problemas] e assim iríamos mais preparados, porque uma coisa é ver determinadas situações e outra é resolvê-las (...). São as professoras a resolver a situação, o que não nos deixa muita margem de manobra. (...) [assim] eu nunca estarei preparada para tudo o que me possa surgir.”* (E3); *“(…) a professora tomou a si a responsabilidade de actuar face à indisciplina dos alunos”* (E5).

Perante o exposto, ao professor-estagiário resta envolver-se no processo e deixar que ele decorra com as particularidades de cada contexto e de cada professor, esperando sempre que, cada facto, cada argumento, possa alterar o percurso do processo. Esperamos retomar estes aspectos na discussão/interpretação dos resultados do estudo.

Em síntese, o estagiário procura construir um bom clima, tem atitudes e comportamentos adequados. No entanto, ao nível da afirmação da sua autoridade, enfrenta sérios problemas, que se manifestam em alguns receios, sobretudo em relação à forma de lidar com as questões disciplinares, ponto que iremos retomar no capítulo da discussão dos resultados.

1.2. A formação inicial avaliada pelos estagiários

Pelo que explicitámos no tema anterior, a prática pedagógica é uma experiência unificadora, fundamental, nos contextos da formação de professores, dando aos formandos (aqui assumindo o papel de professor-estagiário) a possibilidade de integrar o que aprenderam, antes de se tornarem profissionais.

Assim sendo, elaborámos o quadro seguinte, resultante da recolha de dados feita junto dos nossos entrevistados. Tentamos perceber o que, do seu ponto de vista, foi mais importante para a “*construção*” do professor-estagiário, papel que desempenhavam no momento, e que preparação teórica receberam, na escola de formação inicial, no âmbito da gestão da sala de aula, que facilitasse esse desempenho. Os resultados da análise de conteúdo expressam-se, como podemos ver no quadro seguinte, em duas categorias e cinco subcategorias.

Quadro 5 – Sinopse do tema “A formação inicial avaliada pelo professor-estagiário”

Categorias	Subcategorias	Frequências absolutas	
		Σ u. r. Subcat.	Σ u. r. Cat.
A. As mais valias do estágio	A.1. A importância da prática	30	50
	A.2. Conhecimentos úteis para a prática, adquiridos na ESE	20	
B. Currículo de formação	B.1. Proposta de alteração e melhoramento do currículo	13	52
	B.2. Formação sobre gestão da sala de aula	24	
	B.3. Formação sobre questões disciplinares	15	

Com o presente quadro pretendemos apresentar o que os nossos entrevistados nos disseram sobre a avaliação que fazem da formação inicial, quantificando as unidades de registo referenciadas em cada categoria e respectivas subcategorias.

Vejamos, contudo, de forma mais sistemática e pormenorizada, os conteúdos que organizámos neste tema.

- As mais valias do estágio

Tendo em conta as subcategorias referidas na tabela anterior, consideraremos, em primeiro lugar, o pensamento dos entrevistados acerca da importância da prática e, em seguida, daremos conta de

quais os conhecimentos úteis para a prática que, segundo os mesmos, foram adquiridos na ESE.

A importância da prática – Dos seus relatos surge a confirmação de que *“o mais importante para a construção do estagiário foi a prática (E1). Este pensamento está, também, presente neste outro registo: “o mais importante de tudo foi realmente o contacto que nós tivemos com as crianças, foi a Prática Pedagógica que nos alertou para certas coisas que nós durante as outras disciplinas nunca pensámos. O estágio foi fundamental” (E3).*

A prática mais valorizada é a que ocorre no próprio estágio, como se confirma no seguinte registo: *“é no terreno que nós aprendemos. (...) Aprendi mais em dois meses de estágio do que em três anos que fiz aqui” (E10).* Trata-se de uma opinião expressa também por muitos outros entrevistados (E2, E4, E5, E6, e E7). Há, portanto, uma grande valorização da componente prática do seu curso, sem que se deixe de valorizar também, mas com menor ênfase, o diálogo com os colegas, a aquisição de conhecimentos científicos e a importância de saber observar: *“importantes as aulas de observação que nos proporcionaram um conhecimento acerca da turma na qual ia decorrer a nossa acção, ajudaram-nos a ter uma visão melhor da turma em questão e a identificar certos problemas que nos facilitariam as nossas intervenções” (E8).*

Conhecimentos úteis para a prática, adquiridos na ESE – De acordo com a opinião dos entrevistados, os conteúdos das várias disciplinas que se aproximam minimamente da realidade são os conteúdos da disciplina de Psicologia (*“Estou a lembrar-me apenas das aulas de Psicologia em que aprendemos a conhecer melhor o mundo da criança” - E8*), de Matemática e de Educação Física (*“Metodologia da Matemática, que acho que foi bastante útil. A Educação Física também” - E10*).

É dado, ainda, especial destaque às disciplinas de Prática Pedagógica I, II, III: *“onde recebemos algum apoio foi nas cadeiras da Prática Pedagógica. A nossa professora do ano passado de Prática Pedagógica foi extraordinária, foi com quem aprendemos o que estamos a aplicar, mas não deviam ser só os professores da Prática, eles não são polivalentes” (E1).* Destacado é também o Seminário Interdisciplinar da Prática Pedagógica, pois é dito que ao *“nível dos seminários de Prática Pedagógica fala-se muito nos prós e nos contras do papel do estagiário e a relação pedagógica com a professora cooperante. São temas interessantes que temos vindo a debater nesta cadeira de Seminário. Penso que aqui na ESE essas duas disciplinas foram e estão a ser fundamentais” (E11).*

À excepção das disciplinas citadas, os formandos consideram as restantes, *«poucas e inadequadas»*, referindo-se concretamente às

“metodologias” das quais esperavam um contributo significativo para essa grande lacuna, em termos de formação, que é a relação teoria/prática, afirmando que: “*Durante o curso nós não damos conta, damos é depois no estágio quando precisamos e não temos. (...) Nós vamos para o estágio um bocadinho “perdidas”*” (E10).

- Currículo de formação

É aqui que têm sentido as reflexões dos estagiários em relação ao currículo do curso, conteúdos das entrevistas que se constituíram, como pudemos ver no quadro anterior, uma nova categoria deste tema. Categoria essa que desenvolveremos, tendo, à semelhança das anteriores, como fio condutor o conjunto das respectivas subcategorias.

Proposta de alteração e melhoramento do currículo –

A insatisfação é tal, que os entrevistados sugerem alterações para o plano curricular do curso, dando exemplos de disciplinas que têm no 3.º e 4.º Ano, que, segundo eles, deveriam tê-las no 2.º Ano, ano em que iniciam as observações em contexto de sala de aula. Referem, ainda, que a disciplina de Expressão Plástica é muito útil ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que surge no currículo apenas “*agora a dois meses do final e estamos a aprender técnicas que nos teriam sido tão úteis há uns meses atrás. São reorganizações de currículos que deveriam ser revistas*” (E1).

Outra disciplina não menos importante é o Estudo do Meio leccionada no 1.º Ciclo e que encontraria a similar, na formação inicial em Ciências, que lhe daria orientações metodológicas que se adequassem à realidade da sala de aula, vindo a revelar-se uma disciplina que os entrevistados consideraram pouco útil no curso e na prática, porque “*ao nível das Ciências, os programas estão completamente inadequados. Recebemos formação, na ESE, ao nível da genética e nós não damos nada disso no 1.º Ciclo, eu acho os programas completamente inadequados. (...) O que realmente nós vamos leccionar lembram-nos apenas do que nós demos no 1.º Ciclo, porque na ESE não recebemos qualquer formação ao nível das metodologias (...)*” (E10).

Formação sobre gestão da sala de aula – É importante a preparação científica, metodológica, mas uma boa gestão da sala de aula pode fazer a diferença e, até, colmatar lacunas que possam surgir nessas vertentes; daí a sua importância no nosso estudo. Quisemos saber, que preparação recebem, os alunos da formação inicial, neste âmbito, que lhe permita a sua aplicabilidade em sala de aula. A resposta foi quase unânime e inequívoca “*Em termos teóricos, nunca ninguém nos disse como gerir uma sala de aula.*” (E1); note-se mesmo a insistência de uma das entrevistadas (E4): “*é nítida esta falta de orientação da nossa parte em relação à gestão da sala de aula. (...). Em nenhuma disciplina nós falamos de relação pedagógica, gestão da sala de aula*”.

Formação sobre questões disciplinares – A falta de conhecimentos no plano de gestão da sala de aula leva a que, por vezes, se sinta algum descontrolo em termos de organização de actividades, sem que o professor consiga criar um ambiente de aprendizagem com alguma eficácia e, por consequência, pode surgir a desmotivação dos alunos que, por norma, conduz ao desinteresse e até à indisciplina. Assim, o que antes era um problema, ausência de formação no âmbito da gestão da sala de aula, agora, como que por magia, duplica e surge, também, a dificuldade em lidar com questões disciplinares. A formação, neste âmbito, é inexistente: *“em termos de indisciplina, em que nos dissessem que na sala de aula devíamos ter esta ou aquela atitude, nenhum [professor o fez, na formação inicial]”* (E4). As resoluções para estas questões baseiam-se no senso comum: *“É assim, eu acho que reagi [à problemática disciplinar] mais baseada no meu senso comum”* (E7).

Pelos discursos apresentados, este tema mostra algumas fragilidades ao nível dos currículos de formação inicial, carecendo de alguma reflexão sobre esta questão da relação teoria/prática no que se refere à ausência de formação em gestão de sala de aula e problemática disciplinar, a que pretendemos voltar na discussão dos dados.

1.3 · As dimensões da competência docente perante o olhar do professor-estagiário

Apesar dos entrevistados deixarem transparecer alguma preocupação em relação ao seu estatuto, como estagiários, e aos conteúdos leccionados na formação inicial, mostraram, simultaneamente, uma grande vontade de enfrentar as situações com que se deparam no estágio. Para tal procuram desenvolver competências que lhe permitam minimizar ou, mesmo, resolver as situações problemáticas que lhe vão surgindo nos seus contextos.

Com o intuito de conhecer as dimensões da competência docente que os estagiários consideram essenciais, nesta fase, procurámos recolher dados sobre essa temática. Os resultados da análise de conteúdo apresentam-se no quadro seguinte:

Quadro 6 – Sinopse do tema: “As dimensões da competência docente perante o olhar do professor-estagiário”

Categorias	Subcategorias	Frequências absolutas	
		Σ u. r. Subcat.	Σ u. r. Cat.
A. Dimensões da competência docente	A.1. Dimensão técnica	19	28
	A.2. Dimensão relacional	9	

Perante a análise do quadro, poderemos ver que o discurso dos entrevistados tende a valorizar a dimensão técnica da competência docente, apresentando-se com 19 unidades de registo, em relação às 28 do total.

No entanto, a dimensão relacional também é focada nos seus relatos, pelo que entendemos fazer uma sistematização dos conteúdos das entrevistas onde se fale deste tema.

- Dimensões da Competência Docente

Se falamos em dimensões da competência docente, falamos de modos de ser e de estar, de conhecimentos teóricos e de conhecimentos práticos que se completam, integrando o processo educativo de forma coerente. De acordo com Amado (2002), e como já referimos no capítulo 3, são, para além da dimensão científica, quatro as dimensões da competência docente: técnica, relacional, clínica e pessoal. No entanto, e porque o nosso guião, no âmbito das competências, fazia uma pergunta totalmente aberta, os discursos dos entrevistados permitiram apenas identificar duas dimensões da competência docente que correspondem às duas subcategorias já referenciadas e que passaremos a apresentar:

Dimensão técnica – Sendo a dimensão técnica da competência docente a subcategoria que apresentou maior número de unidades de registo, é oportuno referir que a capacidade de motivar os alunos foi um dos pontos que mereceu maior destaque: *“eu acho que é muito importante, numa sala de aula, manter os alunos motivados* (E1). Sendo a motivação *“fundamental numa sala de aula”* (E3), para que os alunos tenham comportamentos adequados, é necessário que o professor tente *“arranjar as melhores estratégias para os motivar porque se os alunos estiverem motivados eles vão ter um comportamento mais adequado”* (E1).

Essa motivação alia-se não tanto às estratégias, mas à comunicação. O *“professor deve ser também um bom comunicador para assim captar os interesses dos alunos e conseguir motivá-los através da força do seu discurso”* (E3). Aliada à *“capacidade de diálogo deve, também, ser um professor muito atento* (E4). O simples facto de ser um professor atento permite-lhe continuar com o rumo do discurso ou adaptá-lo, caso a sua mensagem não esteja a ser perceptível pelos seus alunos. A *“adaptabilidade do seu discurso aos alunos, a linguagem que utiliza [permite-lhe ir], de encontro, ou não, ao que os alunos esperam”* (E6).

À excepção de três entrevistados, num total de onze, todos referenciaram a forma de gerir a comunicação como muito importante em sala de aula, apresentado 57,8% das unidades de registo desta subcategoria.

Dimensão relacional – Essa forma peculiar de comunicar,

que deve identificar um professor, alia-se à dimensão relacional da competência docente. O tom de voz que utiliza, a forma como se dirige aos alunos, define, em absoluto, a relação que se estabelece entre professor e aluno, não se concebendo a dimensão técnica sem a aliar à dimensão relacional, marcada pela *“sua postura em sala de aula [que] também é importante”* (E3).

Esse cuidado deve ser permanente, assim como as atitudes e comportamentos do professor para com os alunos, porque *“se houver uma boa relação entre professor aluno, estes têm tendência a seguir os seus exemplos”* (E5), sem esquecer que *“deve ser sobretudo muito coerente na forma como se dirige aos seus alunos (...) ser muito firme”* (E11). Estas relações são a base de uma construção sólida e duradoura, porque se assim não for, impera a desordem, a desmotivação, o desgaste emocional e a consequente indisciplina.

1.4 · A indisciplina vivenciada nos centros de estágio

A indisciplina em sala de aula é um tema sempre envolto de algum mal-estar e alguma polémica, porque encerra em si subjectividade, desvios, incumprimento de regras, agressividade, desinteresse, desmotivação.

As características tão peculiares desta problemática motivaram-nos a enveredar por ela; considerando-a básica na nossa investigação, associando-a ao desempenho do professor-estagiário, para a contrariar, em contexto de sala de aula. Foi com este objectivo que partimos para o nosso trabalho de campo. Sobre os registos aí tomados, e a partir da análise de conteúdo, designadamente para este tema, destacámos as categorias e subcategorias que se apresentam no quadro 7.

A análise do quadro remete-nos para uma reflexão sobre o tema indisciplina. Partimos da apresentação do aluno indisciplinado, chegamos às práticas de ensino em sala de aula. Quisemos, também, saber que elo de ligação se pode estabelecer entre essas práticas e a indisciplina. Esta relação surge, como se pode ver no quadro anterior, associada a cinco categorias e oito subcategorias, sendo de destacar a relevância dada à categoria *“medidas de intervenção”* cujo valor das unidades de registo corresponde a 82 do total das 179 unidades de registo que integram o tema.

- Representação de aluno indisciplinado

Sendo a indisciplina um conceito subjectivo, por consequência polissémico, não se afigura tarefa fácil definir um aluno indisciplinado. Este conceito surge sempre na penumbra, até porque o que para um professor *“pode ser [um aluno] indisciplinado, para outra pessoa não pode. Este é apenas um conceito [pessoal]”* (E3).

Quadro 7 – Sinopse do tema: “A indisciplina vivenciada pelo professor-estagiário”

Categorias	Subcategorias	Frequências absolutas	
		Σ u. r. Subcat.	Σ u. r. Cat.
A. Representação de aluno indisciplinado	A.1. Conceito de aluno indisciplinado	27	27
B. Representação de comportamentos de indisciplina	B.1. Indisciplina, gravidade na acção	19	19
C. Representação sobre as causas	C.1. O professor como responsável pela indisciplina	12	12
D. Medidas de intervenção	D.1. Prevenir é necessário	68	82
	D.2. Remediar pode ser uma solução	5	
	D.3. Punir é um recurso	9	
E. Fases de intervenção	E.1. Valorização das fases de intervenção	14	14
F. Organização e gestão da sala de aula	F.1. Práticas de ensino e a sua relação com indisciplina	25	25

Mas nem todos pensam de igual forma e alguns dos nossos entrevistados foram soltando alguns conceitos, caracterizando o aluno indisciplinado como o aluno “*que foge ao cumprimento dessas regras*” (E1), que não cumpre o que está estipulado; são autores de “*desvios à norma*” (E2), sobretudo aqueles desvios que chegam a “*um extremo em que o professor, através do diálogo, não consegue persuadir a criança, não consegue cativá-la, não consegue motivá-la e então chega a um extremo (...)*” (E5).

Contudo parece-nos oportuno realçar a opinião de um dos entrevistados que afirma que um aluno não pode ser considerado indisciplinado por um caso isolado, devendo considerar “*um conjunto de acções, de comportamentos insubordinados por parte do aluno, (...) um repetir de situações graves por parte do aluno*” (E6).

- *Representação de comportamentos de indisciplina*

Como já o afirmámos, sendo a indisciplina um conceito subjectivo e polissémico, é natural que a representação desses com-

portamentos também o seja, sendo considerada como “(...) *agressões físicas e verbais entre os colegas*” (E7), e como “*a violência, quer física quer verbal e até psicológica*” (E10).

Os entrevistados designam esses comportamentos como extremos, porque podem aproximar-se ou consolidar-se em violência quer de natureza física, quer verbal, sendo considerados indisciplinados “*aqueles alunos que têm um comportamento muito agressivo, que perturba mesmo a aula*” (E2).

A falta de respeito é outro comportamento referenciado como grave: “*os comportamentos mais graves são a falta de respeito*” (E5), e “*a falta de educação (...) (E6), e “quando eu falo em mal-educados não é só chamar nomes, [refiro-me também] ao desrespeito pelos colegas e pelo professor*” (E10).

- *Representação sobre as causas*

Se o professor não organizar aulas atractivas, dinâmicas, instalar-se-á certamente a indisciplina na sua sala, sendo ele próprio o principal responsável. Isto, porque “(...) *a motivação não terá sido a melhor e alunos não motivados são quase sempre motivo de indisciplina*” (E3), mesmo depois “*do professor ter tentado muitas estratégias, dando-lhe actividades diferentes para os motivar, [por vezes], não consegue fazê-lo*” (E2). Outra razão pode estar camuflada na “*exposição excessiva de uma determinada temática, os alunos começam a ficar desmotivados e é o próprio professor, o causador da indisciplina*” (E4), porque se a aula “*estiver a ser monótona e sem o mínimo de dinâmica é lógico que os alunos começam a conversar, a fazer tudo menos dar atenção ao que o professor diz e a confusão instala-se*” (E9). Para evitar estes acontecimentos desagradáveis, é necessário actuar em termos preventivos, para que o sucesso das actividades se torne uma realidade em cada contexto educativo.

- *Medidas de Intervenção*

É consensual, entre os profissionais de educação, que a indisciplina em sala de aula é indesejável. Como tal, é necessário pôr em prática medidas com vista à prevenção, em primeiro lugar; caso não aconteça, tentar remediar e, finalmente, como último recurso, poderá recorrer-se à punição.

Prevenir é necessário – A prevenção da indisciplina é de uma importância extrema em termos de sala de aula. Isto “ (...) *porque se nós levarmos actividades bastante motivadoras, estratégias aliciantes, actividades que eles gostem de efectuar, eles vão sentir-se mais motivados para a aula e a [indisciplina] é mínima*” (E2), ou nem sequer existe. Assim sendo, é importante “*organizar actividades que cativem a criança e claro [que a mantenham] o mais motivada possível, envolvendo-a em actividades, porque nós sabemos que os casos mais graves de indisciplina surgem precisamente quando a*

criança está muito tempo sem ocupação efectiva ou enfrentando aulas demasiado expositivas” (E5).

Para organizar essas actividades motivadoras é importante diagnosticar os interesses dos alunos, para que *um professor “ao planificar tenha em atenção as experiências passadas e assim integrar as actividades de acordo com os interesses das partes” (E5)*, sendo importante *“(…) usar metodologias devidamente adaptadas ao grupo com quem se está a trabalhar (…)” (E4).*

Outro ponto de muito interesse, quando se fala de prevenção, é a questão do *“(…) tempo que vamos estar a dar a aula, a apresentar os conteúdos [evitar aulas monótonas, rotineiras] (… do espaço (…), manter os alunos activos e ocupados” (E4).*

A actividade em sala de aula, desde que devidamente estruturada e organizada, com o envolvimento dos alunos, estimula a sua participação e evita, em muitos casos, o aparecimento da indisciplina. *“A [apresentação dos] conteúdos, a exposição de cartazes, diapositivos, tudo é gerido para que os alunos se envolvam o mais possível na aula que vamos a apresentar” (E4)*, devendo *“ aproveitar tudo o que os alunos dizem, partindo das ideias das crianças para expor os conteúdos, procurando mantê-los activos e atentos ” (E1)*, evitando comportamentos desviantes.

No entanto, para captar essa atenção é importante estabelecer uma boa relação pedagógica com os seus alunos, alicerçada numa boa capacidade de liderança e de comunicação, atributos importantíssimos num professor: *“ (…) a capacidade de liderança de cada uma de nós que é diferente e obviamente vai reflectir-se numa maior ou menor indisciplina. Isto, porque a postura de sala, a capacidade de comunicar, a capacidade de motivar vai influenciar, em muito, a forma como a aula vai decorrer” (E3).* É muito importante que o aluno sinta que *existe alguém que lidera, que organiza e com boa capacidade de comunicação*, tendo assim as condições reunidas, em termos de prevenção, que lhe permitirão alcançar, com sucesso, os objectivos traçados.

Remediar pode ser uma solução – Remediar é sempre o reflexo do que já foi alvo de fracasso no processo anterior, levando-nos a rever as atitudes tomadas, tentando *“parar e criar alternativas para continuar com a aula, amenizar os efeitos secundários negativos que uma actividade pode ter, nem que para isso tenhamos que alterar, sem que as crianças se apercebam, a estratégia inicialmente delineada” (E5).* A mediação pressupõe uma mudança, alteração de rumo, que pode resultar ou não.

Punir é um recurso – Só se recorre efectivamente à punição, quando já fracassaram todas as fases anteriores. Ao analisarmos os relatos dos nossos entrevistados, registamos duas formas de aplicar

essa punição, “talvez retirar-lhe aquilo que eles mais gostam, o recreio, [porque] na escola é o que eles mais gostam” (E4), ou “(...) chamá-la [a criança] à atenção na frente dos outros colegas, acho que é o que resulta mais, porque a criança sente-se, de certa forma, humilhada” (E5).

Pelo exposto sobre as três fases de intervenção, achamos pertinente saber a opinião dos nossos entrevistados sobre a valorização em termos sequenciais.

- *Fases de intervenção*

Sendo a remediação e a punição fases de recurso, é óbvio que é a prevenção a fase que merece mais cuidados e mais atenção, pois os professores sabem que o seu sucesso não só permite o sucesso da sua aula, como também evita imprevistos para as fases seguintes e que poderão resultar ou não. Os seus relatos são disso evidentes: “Remediar é complicado. Depois de termos situações de indisciplina já instaladas é difícil remediar a não ser que o professor seja perspicaz e se aperceba o que vai acontecer e aí tente resolver a situação sem que os alunos se apercebam (...) mas punir só em última análise” (E3). Os professores dizem mesmo “(...) [Se] eu tenho que remediar é porque não consegui prevenir e só vou à punição como recurso, até porque eu acho que a punição raramente resolve qualquer situação, com algumas crianças até agrava” (E4). O seu discurso é claro, dando prioridade à prevenção, surgindo de seguida a remediação e finalmente a punição que, não só surge no final, como a sua aplicação não lhe merece muita credibilidade. Os entrevistados acham que a punição não resolve as situações disciplinares instaladas, talvez cause até algum mal-estar e consequentemente o seu agravamento.

- *Organização e gestão da sala de aula*

Organização e gestão da sala de aula é uma das categorias que integra este tema sobre a “indisciplina vivenciada nos centros de estágio” e surge, porque uma boa organização e gestão de sala de aula é, de facto, de extrema importância como forma de prevenção da indisciplina. A forma como os professores a põem em prática faz a diferença entre eles. Apesar da sua importância, e já o referimos quando falámos dos conteúdos do currículo, os professores não recebem formação teórica que lhes permita fazer esta relação teoria/prática. Assim sendo, não tendo formação teórica, nem experiência profissional, os professores-estagiários, para atenuar esses impactos negativos, resultantes de uma gestão de sala de aula deficitária, recorrem “(...) é mesmo ao [seu] instinto que as resolve. (...) [Tendo] que ter reacções muito imediatas, as soluções surgem conforme o que o [seu] raciocínio acha no momento” (E8). Por vezes, quando não se lhes afiguram soluções para a resolução do problema, pode ler-se nos seus relatos que, “como eu não sabia como lidar com a situação,

a minha reacção imediata foi tentar ignorá-la porque achei que era melhor para mim naquele momento” (E6). Mas, não podendo ignorar consecutivamente as situações, recorrem, com alguma frequência, ao professor-cooperante, para a resolução desses deslizes de gestão da sala de aula que, por norma, têm o seu desenlace na indisciplina, afirmando: “Quando estas situações acontecem nós também estamos muito confiantes na intervenção do professor-cooperante, habitualmente, que resolve essas situações” (E1), opinião que não é partilhada por todos, porque “dependendo da grau de gravidade da situação a professora deveria intervir só quando se apercebesse que nós não estávamos a conseguir resolver a situação” (E3).

Os professores-estagiários sentem muitas dificuldades, neste âmbito, o que lhe provoca alguma ansiedade, agravada pela falta de experiência profissional e pelo medo de não conseguir controlar a turma. É fundamental o professor manter-se calmo, porque também transmite calma aos alunos. Deve ter a preocupação de, aquando da realização da planificação, adaptar as estratégias e metodologias ao seu contexto e, sobretudo, ter regras de actuação na sala e fazê-las cumprir. Uma turma indisciplinada pode dificultar a sua acção em sala de aula e isso não o favorece em termos de prestação em contexto, como iremos analisar aquando da discussão dos dados.

1.5 • As regras na sala de aula, na perspectiva do professor-estagiário

As regras em sala de aula têm como finalidade equacionar as atitudes e comportamentos pelas quais se rege uma aula, surgindo como pilar básico na construção de uma gestão de sala de aula eficaz.

A implementação de regras visa obter resultados positivos, em termos de interacção professor-aluno, organizando as actividades em função delas, podendo ser a sua função, também, a de prevenção de problemas disciplinares.

Assim sendo, pela importância que se atribui às regras em sala de aula, quisemos saber, junto dos nossos entrevistados, professores-estagiários, que tipos de regras consideram essenciais; que estratégias usam para as incutir e que dificuldades sentem em fazê-lo. Após a aplicação da técnica de análise de conteúdo aos seus relatos, obtivemos as categorias que se apresentam no quadro seguinte.

Quadro 8 – Sinopse do tema “As regras em sala de aula, na perspectiva do professor-estagiário”

Categorias	Subcategorias	Frequências absolutas	
		Σ u. r. Subcat.	Σ u. r. Cat.
A. Tipos de regras	A.1. Regras de conversação	14	18
	A.2. Regras de deslocação	4	
B. Estratégias para incutir regras	B.1. Estratégias preventivas	32	45
	B.2. Estratégias de correcção	13	
C. Dificuldades em incutir regras	C.1. Causas para essas dificuldades	9	9

Como se pode ver pela análise do quadro, foram três as categorias “criadas” para este tema. Vejamos, contudo, de forma sistematizada, os conteúdos que organizámos sobre o tema, tendo como *guia estruturante* o quadro que apresentamos acima.

- *Tipos de regras*

A expressão “tipos de regras” remete-nos de imediato para a caracterização dessas regras, neste caso, referindo-nos a um contexto em concreto, a sala de aula.

Regras de conversação – Considerando o pensamento expresso no conteúdo das entrevistas feitas aos professores-estagiários, verificámos que este tipo de regras lhes merece algum destaque: 14 unidades de registo num total de 18 da categoria – *Tipos de regras*. Basicamente, é referido que o aluno tem que “*pôr o dedo no ar para chamar à atenção o professor, não é tudo em confusão (...)*” (E1), porque “*se falam todos ao mesmo tempo ninguém se entende*” (E4), devendo o aluno “*saber comportar-se correctamente, intervindo no momento oportuno*” (E6).

Regras de deslocação – As regras de conversação devem vir acompanhadas de um outro tipo de regras; as “regras de deslocação” (ainda que a referência, em termos de n.º de unidades de registo seja bastante inferior – 4 num total de 18). Estas regras pretendem estabelecer a forma como os alunos se devem deslocar em sala de aula. Uma das regras que os alunos devem cumprir é “*(...) não se levantarem indiscriminadamente, sem pedirem autorização*” (E3), porque se o fazem, “*sem pedir, gera logo confusão*” (E1).

Ao conseguir implementar os dois tipos de regras expressos, solucionam-se muitos problemas em sala de aula, ao nível das atitudes e comportamentos dos alunos.

- Estratégias para incutir regras

Dada a relevância atribuída pelos nossos entrevistados às regras em sala de aula, considerámos igualmente oportuno conhecer os seus pensamentos sobre que estratégias utilizar para as incutir em sala de aula. Como podemos ver pela análise do quadro anterior, a categoria “estratégias para incutir regras” apresenta-se subdividida em duas subcategorias: “estratégias preventivas” e “estratégias de correcção”.

Estratégias preventivas – Tal como nas regras de conversação, também as estratégias preventivas apresentam algum destaque, 32 unidades de registo num total de 45 na categoria – Estratégias para incutir regras. Estes dados frequenciais demonstram que os professores-estagiários, que integram a nossa amostra, valorizam muito as estratégias preventivas, tal qual o seu significado, para não ter que actuar mais tarde em termos correctivos.

Os professores dizem que *“é fundamental para eles, [alunos], irem-se habituando desde o início do ano a respeitar regras. Se eles forem habituados, desde o início, que têm que cumprir regras, depois [acham] que se torna “natural” para eles. As regras entram assim no seu dia-a-dia e eles já nem pensam que o são, agem naturalmente”* (E2). À excepção de um entrevistado, que não emitiu opinião que se integrasse nesta subcategoria, todos referenciaram ser muito importante definir regras no início do ano, encarando esta estratégia como preventiva, porque só assim os alunos *“sabem o que podem ou não podem fazer”* (E9).

Existem várias formas de incutir essas regras: *“as estratégias mais utilizadas para incutir regras é através do diálogo”* (E4), sendo considerada uma estratégia que, *“por norma, (...) resulta sempre”* (E11). Outra estratégia referenciada para estas situações é *“(...) estar sempre atento e sempre que uma regra não for cumprida não ignorar e chamar logo à atenção. Se for em voz alta serve para lembrar, ao grupo, do cumprimento da mesma (...)”* (E3).

Mas, os entrevistados referiram, também, outros processos, sobretudo de natureza lúdica: *“são importantes para o cumprimento de regras e a brincar vamos transmitindo regras que nós queremos que eles assimilem como fazendo parte do seu dia-a-dia na sala de aula”* (E2).

Estratégias de correcção – Apesar de todas estas estratégias consideradas como preventivas, permitindo que os alunos assumam as regras como parte integrante do seu dia-a-dia na escola, acontece, não raras vezes, que esse objectivo não é atingido, verificando-se

incumprimentos. Assim sendo, o recurso a estratégias de correcção é um facto que se torna presente na sala de aula.

- Dificuldades em inculcar regras

Trata-se, pois, de estratégias de prevenção e remediação, mas, como todo o tipo de estratégias, têm o seu lado de eficácia e ineficácia. A estratégia que resultou num grupo e num determinado contexto pode ser um fracasso noutro grupo e noutro contexto, porque *em educação não há receitas*, daí a grande dificuldade em inculcar regras.

Apesar destas tentativas, continuamos a ver falhas ao nível do cumprimento de regras em sala de aula, reflexo de que os professores sentem dificuldades nesse âmbito. Uma das razões apontadas deve-se à grande mobilidade docente. No caso dos nossos entrevistados, também, à grande mobilidade de grupos de estágio pelas turmas: “(...) *É complicado para um professor que vai leccionar para uma turma se essas regras já foram inculcadas por outro professor, mas é uma realidade que eu já encontrei e que vou encontrar porque já foram alunos de outros professores*” (E1). Esses professores poderão ter inculcado regras diferentes das que lhe estão a transmitir no momento e isso dificulta imenso a tarefa dos recém-chegados, restando-lhe apenas “*ir ao encontro [das regras] da professora, senão torna-se complicado. Porque, não vamos ser nós, como estagiárias, que em tão pouco tempo (...) vamos mudar essas regras e mudar tudo como idealizamos*” (E4). Surge aqui como uma demissão da situação, considerando, talvez, que essa tarefa de inculcar regras é própria do professor-cooperante, até porque, como é dito: “*por norma não conseguimos levar o processo até ao fim porque a professora cooperante intervém e tudo se desvanece*” (E4).

2. Apresentação e Análise das Entrevistas aos Professores-Cooperantes

Na apresentação de dados das entrevistas dos professores-estagiários, dissemos que o objecto do nosso estudo se centrava nesses professores e em todo o processo que a sua formação envolvia. Foi o que fizemos, sem esquecer uma das *peças fundamentais do nosso puzzle*, os professores-cooperantes. Já tivemos a oportunidade de os apresentar no capítulo da metodologia, mas será conveniente relembrar que são estes os professores titulares da turma que recebem os estagiários em contexto. Os professores-cooperantes estão em permanência, em sala de aula, acompanhando todo o trabalho desenvolvido desde o início ao fim do estágio, terminando a sua participação no processo avaliativo.

Pela sua proximidade em relação à actividade do estagiário, pensamos que seria muito útil para a nossa investigação, auscultá-los,

procurando saber a sua opinião sobre a formação inicial recebida no âmbito da formação científica e gestão de sala de aula. Quisemos saber ainda que representações tinham sobre as competências do estagiário e sobre indisciplina. Finalmente, solicitámos-lhes que nos falassem das práticas de ensino do professor-estagiário.

Assim sendo, após uma leitura heurística do conteúdo das suas entrevistas, os temas identificados foram os seguintes:

Tema 1: Formação inicial avaliada pelo professor-cooperante;

Tema 2: Competências docentes em contexto de sala de aula;

Tema 3: A indisciplina em sala de aula;

Tema 4: As práticas de ensino do professor-estagiário:

Os temas serão apresentados e analisados pela sequência que apresentámos anteriormente. Tentando não perder o carácter descritivo, recorreremos, sempre que se justifique, às citações do discurso dos entrevistados. A cada citação faremos corresponder o código individual do respectivo entrevistado, já apresentado na metodologia.

Os temas, respectivas categorias e subcategorias são apresentados no quadro 9.

Com este quadro, pretendemos apresentar os temas e respectivas categorias e subcategorias retirados da análise dos relatos das entrevistas dos professores cooperantes.

Os temas serão analisados pela sequência que surgem no quadro anterior, bem como as respectivas categorias e subcategorias, seguindo, de perto, a informação expressa na matriz de análise de conteúdo (*vide anexo 8*).

2.1 • Formação inicial avaliada pelo professor-cooperante

Sendo a formação inicial considerada básica em qualquer curso, não podemos deixar de lhe reconhecer esse estatuto também na formação de professores. Foi com este espírito que abordámos os nossos entrevistados, pretendendo que, de acordo com os dados que têm das observações em sala de aula, nos fizessem uma breve resenha do que pensam dos currículos de formação inicial e se eles estão ou não adequados à realidade da sala de aula.

- Formação científica do estagiário

Pela análise que fizemos, os professores-cooperantes dão muita importância ao conhecimento científico, pois consideram “*que o mais importante é o conhecimento científico a nível dos conteúdos do 1.º Ciclo*”, devendo usar “*adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar*” (P2).

Um factor de grande relevância é a necessidade “*que eles*

próprios têm [de] possuir dados conceptuais que [devem] ser dominados por técnicas de intervenção pedagógica adequadas” (P1). A formação recebida, no âmbito dos conteúdos que vão leccionar no 1.º Ciclo e das metodologias, merece aqui o seu destaque, até porque os estagiários mostram grandes dificuldades nesse campo.

- Gestão da sala de aula

Na opinião dos entrevistados os estagiários mostram dificuldades na gestão de sala de aula, mas *“não [sabem] se eles recebem ou não [formação no âmbito da gestão da sala de aula] até porque não [conhecem] os seus planos de estudo, mas gostavam de os conhecer” (P1). No entanto, vão dizendo: “ (...) pelo que me apercebo, acho que o currículo do aluno estagiário está um pouco desfasado da realidade educativa [das escolas para onde os estagiários vêm] (...), reforçando mesmo a ideia: “ao nível das áreas curriculares dos alunos do 1.º Ciclo, a preparação penso que é insuficiente, para que uma gestão de sala de aula seja bem sucedida” (P2). Um dos professores sugeriu mesmo que “o currículo deveria sofrer algumas alterações, de forma a facilitar a integração destes futuros profissionais nas escolas (...) (P4).*

Era importante repensar estas situações, para que, ano após ano, não se repitam os mesmos erros, pois os estagiários continuam a demonstrar lacunas que já deveriam ter sido colmatadas, acentuando o choque com a realidade, até porque os seus reflexos são inevitáveis no sucesso ou insucesso do seu desempenho.

2.2 • Competências docentes em contexto de sala de aula

São várias as definições de competências. No entanto, neste caso, o que se pede ao estagiário é que tome decisões, mobilize recursos e saiba agir numa articulação constante entre a acção e o pensamento.

Assim sendo, procuramos conhecer as representações que os professores cooperantes têm das competências dos estagiários e que competências é que eles vêem, como necessárias, para uma boa relação pedagógica.

- Representação das competências do professor-estagiário

Foram várias as representações das competências do professor-estagiário. Entre elas, a segurança é, na opinião de dois professores, uma competência importante. No entanto, os mesmos professores também acham que esta se adquire na prática, porque *“ (...) as evidências reais é que ajudam a tomar as decisões; sem o contacto com a realidade, a teoria vale muito pouco” (P1), sendo a prática considerada fundamental para a aquisição da segurança destes.*

Outra das competências identificadas é o auto-domínio e o auto-conhecimento. Verificou-se igualmente que os estagiários *“não*

têm essas competências bem desenvolvidas, [auto-domínio e auto-conhecimento], porque eles sentem muitas dificuldades” (P2), sendo necessário adequar estratégias e “criar um clima positivo na sala de aula, um clima de empatia entre professor/aluno e aluno/aluno, criar um ambiente de poucas repreensões (...)” (P3).

Uma das bases em que assenta este clima positivo passa pela comunicação em sala de aula e *“há professores-estagiários que sentem dificuldade ao comunicarem com as crianças e ao transmitir determinados conhecimentos (...)” (P3)*, sendo necessária maior eficácia e firmeza. Uma das causas apontadas para estas limitações é o pouco tempo que têm de prática, pelo *“que eles precisavam de ter mais tempo de prática pedagógica, (...) acho que eles dão poucas aulas (...)” (P1)*, opinião partilhada, também, pelos restantes professores.

Estas dificuldades, sentidas, são perceptíveis aos olhos dos alunos sendo, por consequência, difícil manter a turma sob controlo, surgindo, pontualmente, casos de indisciplina que raramente são resolvidos pelos professores-estagiários, mas antes pela rápida intervenção do professor-cooperante.

2.3 • A indisciplina em sala de aula

A indisciplina em sala de aula preocupa todos os que têm responsabilidades educativas. Os professores-cooperantes têm responsabilidades acrescidas, pois, não só a têm sobre os seus alunos, como também em relação ao desempenho dos professores-estagiários que recebem na sua sala de aula. O seu posicionamento, face a estes factos, levou-nos a conhecer o seu conceito de indisciplina, se a consideram grave, que razões poderão existir para que esta surja e que medidas tomam em termos de prevenção, remediação e punição.

- Representações sobre indisciplina

Da categoria “representações sobre indisciplina” desmembraram-se subcategorias, como: o conceito de indisciplina, gravidade da indisciplina, razões da indisciplina e consequências da indisciplina, de que iremos falar mais em pormenor.

Conceito de indisciplina - Os conceitos de indisciplina surgem diversificados: *“indisciplina é a perturbação do normal funcionamento das actividades escolares” (P1)*; ou *“indisciplina, eu acho que reside na falta de regras de convivência, de respeito mútuo entre os alunos” (P2)*, assim como *“os comportamentos inapropriados que estão relacionados com a violação das regras do funcionamento da sala de aula” (P3)* e ainda *“falta de respeito para com os colegas e professores e a agressividade” (P4)*. Como se verifica, os quatro entrevistados expressam, de modo diferente, os seus conceitos de indisciplina, mas os sentidos são idênticos, com proximidade à violação das regras nas relações interpessoais.

Quadro 9 – Visão sinóptica da análise de conteúdo das entrevistas dos professores cooperantes

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequências absolutas	
			Σ u. r. Subcat.	Σ u. r. Cat.
1. Formação Inicial avaliada pelo professor-cooperante	A. Formação científica do estagiário	A.1. A importância do conhecimento científico	13	13
	B. Gestão da sala de aula	B.1. Professor desconhece currículo de formação	1	8
		B.2. Desfasamento da formação em relação à prática	7	
2. Competências docentes em contexto de sala de aula	A. Representação das competências do estagiário	A.1. As necessárias competências para a relação pedagógica	32	32
3. A indisciplina em sala de aula	A. Representações sobre indisciplina	A.1. Conceito de indisciplina	8	21
		A.2. Gravidade da indisciplina	3	
		A.3. Razões da indisciplina	2	
		A.4. Consequências da indisciplina	8	
	B. Medidas de Intervenção na perspectiva do prof.cooperante	B.1. Prevenir é necessário	5	13
4. As práticas de ensino do professor-estagiário	A. Avaliação das práticas do estagiário	B.2. Remediar é uma solução	3	
		B.3. Punir é um recurso	5	
		A.1. Necessidade de planificação/ práticas de ensino	11	30
		A.2. A relação pedagógica na sala de aula	9	
		A.3. O estagiário e as práticas de disciplinação	10	

Gravidade da indisciplina – O termo gravidade pressupõe uma gradação, levando-nos a ponderar que há pensamentos mais ou menos graves e que essa gravidade pode ser medida exactamente pelo conceito que cada um tem de indisciplina. Assim, os professores entrevistados consideram que *“os comportamentos mais graves em sala de aula são as interrupções constantes causadas por um ou mais alunos”* (P2), ou *“aqueles comportamentos de natureza anti-social que são as agressões, os insultos, a recusa sucessiva das actividades, a saída da sala de aula sem autorização e estes são sem dúvida os comportamentos [mais graves] da indisciplina”* (P3).

Tanto o conceito de indisciplina, como a gravidade do conceito, apresentam-se de forma subjectiva. No entanto, a violação das regras da sala de aula é o ponto mais consensual, entre os relatos apresentados.

Razões de indisciplina – Os motivos que levam à indisciplina podem ser de vária ordem, de cuja referência demos conta no capítulo 3. Entre os professores entrevistados, a justificação mais plausível, para os casos de indisciplina, é a proveniência de alunos *“de meios socio-económicos desfavorecidos, com uma família disfuncional”* (P2), pois (...) *há uma ideia um bocado generalizada em relação aos casos de indisciplina, (...) são quase sempre filhos de pais alcoólicos, filhos de pais toxicodependentes, pais separados, ou ciganos”* (P3). Eles são vistos como desmotivados, agressivos, conflituosos, sendo muito difícil haver algo na escola que os motive.

Consequências da indisciplina – a preocupação que esta problemática arrasta consigo deve-se, entre outras, às consequências nefastas que ela causa, porque *“perturba o bom funcionamento das aulas (...)”* (P1), prejudicando *“a aprendizagem dos outros alunos porque estes tornam-se mais barulhentos e com menos poder de concentração”* (P2). É oportuno relembrar que *“uma turma indisciplinada provoca no professor um desgaste psicológico enorme e geralmente essas turmas não têm aproveitamento escolar”* (P3). Aliás um outro entrevistado (P4) reforça a ideia, afirmando que não só *“perturbam o estado emocional do professor [como] dos alunos”*. Esta situação leva a um desgaste considerável para os professores que trabalham imenso e não conseguem atingir os objectivos a que se propõem, mas também para os outros alunos, que estão constantemente a ver as suas aulas interrompidas, determinando um cansaço acrescido e sem sucesso nas actividades que desempenham, levando os professores a medidas de intervenção que possam resolver, ou pelo menos atenuar, esta problemática.

- *Medidas de intervenção na perspectiva do professor-cooperante*

Estas medidas surgem, porque é necessário evitar que se

instalem situações de indisciplina em sala de aula. No entanto, elas surgem de uma forma escalonada, passando à seguinte, quando com a anterior não se obtiveram resultados. Em primeiro lugar, todas as acções em sala de aula se desenvolvem em termos preventivos. Caso estas não resultem, recorre-se à remediação e, finalmente, como recurso, recorre-se à punição.

Prevenir é necessário – É de facto uma prioridade a prevenção, porque, se actuarmos logo nesta fase primária, as aulas fluem de forma agradável e o sucesso das actividades surge quase inevitavelmente. Assim, “(...) *para prevenir a indisciplina tenta-se atribuir, ao aluno, tarefas que ele goste de executar*” (P1), procurando manter “*os alunos ocupados em actividades interessantes e significativas, porque eu acho que os alunos fazem o que não devem quando estão desocupados*” (P3). Quando estas e outras sugestões de actividades não resultam, a remediação será o próximo passo.

Remediar é uma solução – Tal como a palavra indica, esta surge já como uma solução a aplicar pelo fracasso da antecedente, prevenção. Como tal “(...) *para remediar as situações, (...) arranjamos estratégias diversificadas, (...) para que as coisas não se compliquem*” (P1), ou tomamos “*um conjunto de medidas, por exemplo ser mais específico nas repreensões que se dão*” (P3), factos estes que, caso os alunos não mostrem comportamentos mais adequados, podem levar o professor ao seu último recurso: a punição.

Punir é um recurso – É mesmo um recurso, porque, quando o professor tem que actuar por estes meios, não é nada agradável. Com alguns alunos, a punição tem efeito contrário, gera ainda mais agressividade e mais revolta. É preciso ter alguma sensibilidade, quando nos apercebemos que “*não resulta punir, temos que actuar de uma maneira mais subtil, através do diálogo*” (P1). No entanto, “*se não tivermos como evitar devemos aplicar um castigo (...) privando-os de alguma coisa que seja agradável para eles. É preciso que eles sintam que é realmente um castigo*” (P2).

Uma afirmação que merece algum destaque é o facto de ser muito importante “(...) *definir castigos proporcionais aos comportamentos da indisciplina e aplicá-los com coerência*” (P3), porque, se o aluno perceber esta proporcionalidade e coerência, aceita com mais facilidade o castigo e isso permite que a acalmia regresse mais rapidamente à sala de aula.

Porém, apesar da existência das três fases de intervenção, o professor-cooperante acha que “*o estagiário não tem muita consciência destas fases de intervenção, de um modo geral não tem muito a noção destas três fases*” (P2), verificando isso nas observações que faz das suas intervenções. Os professores-cooperantes notam preocupação, nos estagiários, quando lhe apresentam as planificações,

tentando adaptar estratégias e actividades significativas que motivem os alunos, mas apenas a pensar nos conteúdos a transmitir, para que os objectivos sejam atingidos. Estes não o fazem a pensar nas várias fases de intervenção, até porque, sempre que surgem problemas de indisciplina, está ali o professor-cooperante que os resolve. É o que os professores-cooperantes pensam das práticas de ensino dos estagiários em relação à indisciplina.

2.4 • As práticas de ensino do professor-estagiário

As práticas de ensino do professor-estagiário são observadas pelos respectivos professores-cooperantes, para que, no decorrer do estágio, façam as reflexões correspondentes ao seu desempenho, de forma a que ele melhore onde mostra dificuldades e se sinta cada vez mais seguro no desempenho das suas práticas. Periodicamente, são feitas reflexões conjuntas entre professores-cooperantes, professores-estagiários e coordenador das práticas da escola de formação inicial, com o objectivo de viabilizar a visão de conjunto do desempenho dos vários grupos que se encontram em estágio. A partilha de experiências enriquece o processo e todos os que nele participam.

Este envolvimento solicita um conhecimento de causa, em relação às práticas do professor-estagiário, facto que nos levou a pedir aos professores cooperantes que nos fizessem uma avaliação das práticas de ensino dos estagiários.

- Avaliação das práticas de ensino do professor-estagiário

Avaliar significa posicionar-se criticamente face às práticas que está a observar, para que das reflexões dessa avaliação o estagiário possa “crescer”, em termos de formação em contexto e até mesmo como pessoa.

Um dos pontos principais a ter em conta, para que esse crescimento se verifique, é a necessidade de planificar as suas práticas de ensino, assim como o tipo de relação pedagógica que consegue criar em sala de aula. Dependendo do tipo de relação pedagógica, terá que recorrer ou não às práticas de disciplinação.

Necessidade de planificação/práticas de ensino – A planificação das aulas é fundamental em todas as etapas por que passa um professor, mas em estágio ela não só é obrigatória como imprescindível, porque *“as actividades precisam ser muito bem pensadas, muito bem estruturadas (...) para que as coisas funcionem bem”* (P1). Os nossos entrevistados acham que se devem *“usar metodologias dinâmicas adaptadas aos conteúdos a transmitir (...) porque uma boa planificação ajuda a prevenir a indisciplina”* (P4).

De acordo com os seus relatos, transparecem dificuldades, neste âmbito, com metodologias inadequadas aos conteúdos, *activi-*

dades mal estruturadas e pouco significativas, “tarefas mal geridas, (...) [o que pode estar] na origem de muitos casos de indisciplina” (P3), facto que já não se verifica ao nível do clima de sala de aula.

Relação pedagógica na sala de aula – Apesar das falhas ao nível da planificação, os estagiários *“estabelecem um bom clima com os alunos dentro da sala de aula, eles têm uma boa relação afectiva, há uma boa empatia”* (P1), até porque estes *“valorizam muito as competências dos alunos, o que é muito importante (...)”* (P2), afirmando mesmo que, por norma, *“o estagiário tem uma boa relação pedagógica com o aluno”* (P4). Este facto, por si só, não é suficiente para a obtenção do sucesso do seu estágio, mas é um dos factores fundamentais para que tal aconteça.

O professor-estagiário e as práticas de disciplinação – Verificando-se algumas lacunas, entre elas, a planificação, a transição entre actividades, as regras que existem, mas não se fazem cumprir, a capacidade de liderança, factores já apontados pela sua importância na prevenção da indisciplina, o professor-estagiário vê-se na necessidade de aplicar estratégias de disciplinação para repor a ordem na sua sala. No entanto, o professor-cooperante considera que estes professores não actuam, porque *“eles acham que se o professor-cooperante não consegue fazer nada, a família não consegue fazer nada, então não vão ser eles que andam por aqui tão pouco tempo, que vão resolver o problema”* (P3), não se imaginando como causadores da indisciplina. Os factores são sempre externos à sua pessoa e às suas práticas.

Existe um pouco a demissão da situação: *“o professor-cooperante resolve”* (P3).

3 • Cruzamento e Interpretação dos Dados

Ver e viver a indisciplina, enquanto professor, é um problema que causa muitos incómodos, mas vivê-la, enquanto professor-estagiário, causa ainda muitos mais, porque os conhecimentos adquiridos na formação inicial, em relação à resolução de problemáticas disciplinares e gestão de sala de aula, são escassos e o factor “experiência” não faz parte do seu currículo e só o tempo e a prática lhe dão consistência.

A resolução de problemas de indisciplina é uma “área que lança novos desafios aos professores (...) [assim como] as relações interpessoais e a gestão de comportamentos de indisciplina, que constituem uma área central da acção educativa. Esses desafios advêm das novas circunstâncias em que se encontra o outro par de actores da acção educativa – o aluno” (Espírito Santo, 2002: 105). A massificação do ensino e o acesso, cada vez mais fácil, das crianças aos média, sem supervisão dos adultos, deixa transparecer avanços em relação à informação que recebem e à manipulação das novas tecnologias. No entanto, apresentam-se “mais vulneráveis e incertos quanto aos seus

valores e, paradoxalmente, podem ter falta de motivação, auto-estima e auto-confiança na aprendizagem escolar” (*ibidem*). Esta realidade, presente nas escolas actuais, deixa transparecer a ideia de que os alunos “precisam de professores que sejam capazes de proporcionar um envolvimento firme e seguro” (*ibidem*), o que não acontece, quando se está na condição de professor-estagiário, porque, de acordo com Sanches e Silva (1998) essa firmeza e segurança, geralmente, só se atingem na fase de mestria, acontecendo dificilmente na condição de professor-estagiário.

Tendo consciência dessa realidade, isto é, das vivências de estagiários em acção, procurámos ir ao “*terreno*” conhecer as representações de um grupo de professores-estagiários; sobre a sua formação inicial, as suas práticas, concretamente em relação à sua actuação em termos de gestão de sala de aula e resolução de problemas disciplinares. Para enriquecer o nosso estudo, recolhemos dados, no mesmo âmbito, mas na perspectiva dos respectivos professores-cooperantes (professores que acompanham diariamente as suas práticas em contexto), obtendo assim dois olhares diferentes das mesmas práticas, um na perspectiva do “actor” (professor-estagiário) e outro, na perspectiva de observador (professor-cooperante) que também não deixou de ser “actor”.

Conhecidos que são os dados que recolhemos, através da apresentação já feita anteriormente, procuraremos aprofundar a sua interpretação, na tentativa de dar resposta às questões que tiveram por base o nosso estudo, fazendo o cruzamento dos dois tipos de “dados” e recorrendo, igualmente, à bibliografia sobre o tema.

3.1 • As representações da sua acção em contexto

Os dados apresentados apontam para a existência de uma dificuldade inicial, própria de um “estado de excitação e de ansiedade” que como diz Sanches e Silva (1988: 83) se pode caracterizar por uma ambivalência de sentimentos, que vai “da euforia, porque iniciam uma experiência desejada há mais ou menos tempo, até sentimentos de angústia, receando não ter êxito na execução das tarefas”. É importante que, nesta fase, designada pelas autoras referidas de *fase de antecipação/entrada*, o professor-estagiário se prepare bem em relação aos conteúdos a leccionar, alicerçada num diálogo aberto com os seus orientadores, para que a auto-confiança se instale e perdure.

De facto, as representações que os professores-estagiários entrevistados têm da sua acção em contexto vão no sentido de que constroem um bom clima e criam uma boa relação com os seus alunos, sentindo satisfação no exercício da sua actividade. Esta opinião é, também, expressa pelos professores-cooperantes, segundo os quais, “*por norma, o estagiário estabelece um bom clima de sala de aula*” (P2).

Contudo, esse ambiente fica mais ténue, e até debilitado, quando se fala de autoridade. O estagiário reconhece que a sua autoridade é pouco valorizada pelo aluno: “*a autoridade que para eles [alunos] tem peso é a do professor deles e não a do professor-estagiário*” (E1), o que causa alguma dificuldade em termos de gestão da sala de aula. A agravar esta situação, já de si complicada, é o facto de os professores-estagiários se sentirem desautorizados pelo professor-cooperante: “*incutirem regras, (...) a professora não concordar com elas, (...) [e com este] a dar aula contradiz o que acabaram de dizer*” (E3). Esta situação é pouco favorável à acção do professor-estagiário em sala de aula, vindo agravar o olhar, já de si pouco abonatório, que o aluno tem do professor-estagiário, como confirma Amado (2001: 246) “a representação mais comum, [para os alunos], do estagiário, é a de um professor que não tem poder ainda”.

Esta “falta de poder”, perceptível aos olhares dos alunos, tem que ser diluída aos poucos, pois é muito importante que o professor-estagiário comece por gerir os comportamentos na aula, impondo-se pelas suas próprias atitudes e comportamentos, exigindo o cumprimento das regras indispensáveis a um bom clima de trabalho. Se isto não acontecer, a sua gestão de sala de aula ficará seriamente comprometida e *corre o risco* de ter de lidar com situações disciplinares pouco agradáveis, para as quais dizem não terem capacidade de resposta, recorrendo a quem está perto de si, o professor-cooperante que “*toma a si a responsabilidade de actuar face à indisciplina do próprio aluno*” (E5).

Todavia, os professores-estagiários deixam transparecer, nas entrevistas, algumas fragilidades e justificam esta dificuldade em lidar com questões disciplinares pela “*quase*” inexistência de formação no âmbito da relação pedagógica no decurso da formação inicial. Este desfasamento entre a teoria e a prática culmina, num agudizar do choque com o real, pela incapacidade que sentem, em resolver os problemas com que deparam em sala de aula. Esta problemática é confirmada num estudo feito por Estrela, Esteves e Rodrigues (2002a), referido no capítulo II, que nos diz que, embora não haja estudos que avaliem os programas de formação, é possível tirar indicadores, no decorrer do estágio, que nos levam a associar essas “deficiências do currículo” com as dificuldades sentidas (Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002a: 27). As autoras referem, ainda, neste estudo, que a Relação Pedagógica é uma das áreas identificadas como problema, assim como informação sobre gestão da sala de aula e prevenção da indisciplina, o que é igualmente apontado pelos dois grupos de entrevistados do nosso estudo.

3.2 • A Formação inicial sob o olhar do professor-estagiário versus professor cooperante

Embora em perspectivas diferentes, uma de actor (professor-estagiário), outra de observador (professor-cooperante), ambas as partes são unânimes em afirmar que os programas de formação inicial estão desfasados da realidade, o que vem ao encontro do que tem vindo a informar diversa literatura (Formosinho, 2001; Campos, 1995, Veenman, 1988). Os programas de formação inicial são muitos teóricos, têm pouca relevância na prática, acentuando este fosso entre as duas realidades, provocando nestes professores uma angústia e preocupação. Estes professores dizem ter uma preparação teórica deficitária, em relação às necessidades sentidas na prática, valorizando, em muito, a componente prática do curso *“Eu acho que o que foi mais importante foi mesmo o estágio em si”* (E11).

Esta inadequação não é muito perceptível, ao olhar do futuro professor, enquanto frequente, apenas aulas teóricas: *“durante o curso nós não damos conta, damos é depois, no estágio, quando precisamos e não temos. (...) Mas sou da opinião que deviam adequar mais os currículos. Nós vamos para o estágio um bocadinho “perdidas”*. (E10).

Os professores-cooperantes consideram o conhecimento científico sobre os conteúdos a leccionar, muito importante. Eles referem que os professores-estagiários apresentam muitas dificuldades ao nível da leccionação *“das áreas curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a preparação, (...) é insuficiente para uma gestão da sala de aula bem sucedida”* (P2), pois, pelo que se percebe, *“o currículo (...) está um pouco desfasado da realidade educativa [das escolas]”* (P1). Este desfasamento pode, em nosso entender, explicar a importância dada, pelos professores-estagiários, a esta componente prática do seu curso: *“digamos que é no terreno que aprendemos (...) aprendemos mais em dois meses de estágio do que em três anos aqui [escola de formação inicial]”* (E10). Em termos de disciplinas com conteúdos práticos, referem apenas Educação Física, Matemática, Seminário de Prática Pedagógica e Prática Pedagógica.

Esta realidade, percebida pelos professores-estagiários e professores-cooperantes, é, igualmente, confirmada por alguma bibliografia (Braga, 2001), segundo a qual a formação inicial negligencia os aspectos práticos, do futuro docente, dando relevo aos aspectos ideais e teóricos; como vimos no enquadramento teórico. Já Veenman (1984) chamava a atenção para o *choque com a realidade*, designando por isso o “corte que se dá entre os ideais criados durante a formação inicial e a rude realidade do dia-a-dia, numa sala de aula” (Veenman, 1984: 143). Segundo este autor, os programas de formação inicial eram muito teóricos e tinham pouca relevância na prática. Também a isso se referem os nossos entrevistados – professores-

estagiários, ao afirmarem que as metodologias, disciplinas em que eles esperavam ver essa relação directa entre a teoria e a prática, “*são poucas e inadequadas*” (E10), exemplificando mesmo com o caso de Ciências da Natureza (que teria a sua disciplina similar no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Estudo do Meio), cujos conteúdos centrados essencialmente “*ao nível da genética*” (E10), nada têm a ver com os conteúdos a leccionar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, e para dar resposta às solicitações da prática, os entrevistados dizem que *passam “ muitas vezes, noites a estudar os conteúdos, para ir dar aula aos alunos no dia seguinte”* (E10).

Recordamos, a este propósito, o plano de formação por etapas proposto por Mialaret (1981: 86) – um plano que introduzisse progressivamente o jovem professor no ambiente das aulas, trocando, em determinados momentos, o “laboratório de aprendizagem pelo contacto com os alunos”. O autor propunha três etapas para esse período de adaptação, que passamos a relembrar: período de sensibilização, período de aprendizagem de métodos e técnicas pedagógicas e período de responsabilização. A primeira etapa, que decorre no 2.º Ano, e a terceira etapa, que decorre no 4.º Ano, integram-se no modelo de formação inicial da Escola Superior de Educação de Bragança, escola onde contextualizamos o nosso estudo.

A segunda etapa, de aprendizagem de métodos e técnicas pedagógicas, é substituída por um período designado de Cooperação e Intervenção na Prática Pedagógica (que decorre no 3.º Ano). Durante este ano de permanência nas escolas (dois dias por semana), o professor-estagiário é solicitado a intervir pontualmente, em dias acordados entre o grupo de estágio e o professor-cooperante, sem que tenha que assumir a responsabilidade pela turma. Assim sendo, este não será um ano *rico* em aprendizagem de métodos e técnicas pedagógicas, de acordo com a proposta Mialaret (1981).

Para González (1995:79), “aprender a ser professor consiste em adquirir os conhecimentos base da profissão docente ou conhecimento profissional”. Para melhor esclarecimento, o que se pede ao futuro professor é que adquira e desenvolva um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que lhe permitam desenvolver a sua profissão (Flores, 2000) e que lhe possibilitem o acesso a técnicas do domínio pedagógico para fazer face aos problemas que tem de enfrentar em sala de aula, entre eles os problemas disciplinares. Será que a formação proporciona o desenvolvimento dessas competências?

3.3 • O desenvolvimento de competências de gestão da sala de aula, em formação inicial, na perspectiva dos entrevistados

Para tentar dar resposta à questão que ficou pendente anteriormente, procuramos analisar os relatos dos nossos entrevistados numa

vertente que nos permitisse saber se, na formação inicial, recebiam formação sobre gestão da sala de aula e sobre questões disciplinares. Os professores-estagiários afirmaram: “*não recebemos qualquer formação nesse sentido*” (E9). Dizem mesmo que onde sentiram muitas dificuldades foi “*em gerir o tempo, em gerir uma aula directa e uma aula indirecta porque não faziam ideia como se trabalhava com dois anos de escolaridade, na mesma sala*” (E10). Nas salas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se verifica a monodocência, este factor é muito importante, porque o professor lecciona várias áreas disciplinares, exigindo uma grande concentração na organização das actividades e conferindo-lhe uma enorme responsabilidade no processo educativo dos seus alunos (Arends, 2001).

No que se refere às questões disciplinares, remetem, frequentemente, a sua resolução para os professores-cooperantes: “*esses comportamentos de indisciplina, por parte dos alunos, eram postos à responsabilidade do professor-cooperante. Quando se manifestavam, não nos cabia a nós tentar resolver*” (E6). No entanto, os professores-cooperantes dizem que só intervêm, porque os professores-estagiários “*não têm essas competências desenvolvidas, auto-domínio e auto-conhecimento, porque eles sentem muitas dificuldades em resolver problemas disciplinares*” (P2).

Na nossa opinião, os professores-estagiários não sabem, nem querem agir e isso deve-se a três motivos: i) falta de autoridade, por parte do professor-estagiário, já referido no nosso estudo, fazendo com que o estagiário não arrisque a resolução de um problema sério como é a indisciplina, camuflando esse receio com o facto de não ter recebido formação; ii) a fase em que se encontram – *fase de entrada* –, a segunda, num total de cinco, de acordo com Sanches e Silva (1998: 83), em que o estagiário está “numa ambivalência de sentimentos, que vão da euforia, porque iniciam uma experiência desejada há mais ou menos tempo, até sentimentos de angústia, receando não ter êxito” nas actividades desenvolvidas em sala de aula; iii) à acção do professor-cooperante, pelo facto de estes serem os professores titulares da turma e, porque percebem dificuldades de intervenção, resolvem actuar antes que a situação problemática tome proporções mais graves. Esta sua intervenção surge como facilitadora do processo educativo, para que este decorra em ambientes mais calmos e mais tranquilos, sendo estes alguns dos *skills* propícios ao processo de ensino – aprendizagem, algo que todos os profissionais de ensino ambicionam para os seus alunos.

Apesar destes receios, e da sua opinião sobre a formação inicial recebida, os professores-estagiários, nas suas entrevistas, verbalizaram as competências que eles consideram necessárias no âmbito da gestão de sala de aula. Posicionando-nos, teoricamente, nas dimensões da competência docente, tal como sistematizadas por

Amado (2003): dimensão técnica, dimensão relacional, dimensão clínica e dimensão pessoal (para além da componente científica da especialidade que se ensina), consideramos que, os entrevistados, se referiram apenas à dimensão técnica (valorizando a motivação, a planificação e a comunicação em sala de aula) e à dimensão relacional (valorizando a gestão de poderes onde inserem a capacidade de liderança do professor). A componente científica da especialidade que ensinam foi considerada, pelos dois grupos de entrevistados, como deficitária.

Os professores-estagiários e os professores-cooperantes julgam “*manter os alunos motivados (...), considerando a motivação essencial (...) porque, se os alunos estiverem motivados, eles vão ter um comportamento mais adequado*” (E1). Para tal, será necessário planificar e seleccionar adequadamente “*as metodologias, as estratégias, (...) em função das necessidades dos alunos*” (P4), para quem aquela ou aquelas aulas foram especificamente preparadas; o que está de acordo com os indicadores bibliográficos, ao considerar-se, como Arends (2001: 47), que uma das “chaves para a supressão da maior parte dos problemas de gestão de sala de aula é a planificação”. O autor reforça esta ideia, ao afirmar que “os professores em início de carreira conseguem fazer boas planificações (...), [lembrando] o destaque que se deve dar aos conteúdos a leccionar, assim como às metodologias empregues” (Arends, 2001: 47).

A comunicação é outro aspecto a sublinhar: “*o professor deve ser um bom comunicador para assim captar os interesses dos alunos e conseguir também motivá-los através da força do seu discurso*” (E3), opinião partilhada por todos os entrevistados. No entanto os professores-cooperantes referem que os “*professores-estagiários sentem dificuldade ao comunicarem com as crianças e ao transmitirem determinados conhecimentos*” (P3). Como diz Amado (2004), o ensino é uma das actividades que mais exige em termos de “manipulação de palavras”, sendo também reconhecido o grande número de informações que se perde em sala de aula. Por sua vez, Estrela, T. (1988) considera que, para se criarem condições favoráveis, é necessário estar atento a muitos aspectos, como as dificuldades de descodificação causadas pela linguagem “pobre”, menos elaborada, que certas crianças trazem da vivência familiar; causadas, ainda, por problemas de ritmo e equilíbrio de comunicação e por muitos outros aspectos já assinalados no nosso enquadramento teórico.

Finalmente, e ainda de acordo com Amado (2004) poderão existir dificuldades *em conseguir uma comunicação estimulante*, devendo, o professor, preocupar-se em envolver os seus alunos no seu próprio processo de aprendizagem, tornando-os “geradores activos de informação” útil para a construção do seu próprio conhecimento. É importante formar cidadãos do amanhã, pensantes, observadores,

com capacidade para estruturar o seu próprio pensamento, críticos, activos, estimulando, assim, a sua intervenção em todo o processo educativo, porque, como diz um dos entrevistados: “*a postura do professor em sala de aula, a forma como comunica, o modo como reage, faz com que os alunos sejam mais ou menos participativos*” (E7); e alunos participativos, activos, envolvidos em actividades integradoras, significativas e estimulantes, por norma, não causam problemas disciplinares.

Esta gestão, contemplando, também, a dimensão relacional da competência docente, passa por um professor “*coerente, na forma como se dirige aos seus alunos*” (E11), facto que depende muito da capacidade de liderança e da capacidade de exercer influência, que está “intimamente ligada ao estilo interpessoal do professor e talvez mesmo à sua força interior” (Arends, 2001: 201). O autor reforça a ideia, ao afirmar que “o sucesso na liderança dos outros depende do grau com que uma pessoa exhibe confiança e do grau em que deseja e consegue exercer influência interpessoal” (Arends, 2001: 201). É este sucesso ou insucesso que dita, muitas vezes, o aparecimento de problemas disciplinares em sala de aula. Caso a situação seja de insucesso, são “*os professores-estagiários os próprios causadores da indisciplina*” (P1).

3.4 • A indisciplina vivenciada nos centros de estágio

Considerando a indisciplina como um “um fenómeno relacional e interactivo que se concretiza no incumprimento de regras (...) e no desrespeito das normas e valores que fundamentam o são convívio entre pares e a relação com o professor” (Amado 2001: 71), torna-se pertinente analisar as representações dos nossos entrevistados sobre alunos indisciplinados e respectivas medidas de intervenção. Procurámos, também, conhecer a sua acção em sala de aula, quando surgem problemas de indisciplina. Já o dissemos, na apresentação de dados, o conceito de indisciplina encerra em si muita subjectividade, porque o que é para um professor um comportamento indisciplinado, pode não sê-lo para outro. No entanto, é comum referir-se o incumprimento de regras, os desvios frequentes à norma, a agressividade, a falta de respeito, como aspectos do *rótulo* que caracteriza um aluno indisciplinado, aspectos aliás coincidentes nos dois grupos por nós entrevistados.

Estes professores que, aparentemente, não tiveram dificuldade em falar sobre as suas representações de aluno indisciplinado, fá-lo-ão com a mesma facilidade, se os questionarmos sobre as causas que levarão a esses comportamentos?

Esta sociedade esconde atrás de si muitos factores que podem levar a esses comportamentos designados de disruptivos. Porque o

nosso estudo se centra na formação e na actividade do estagiário, em sala de aula, direccionámos a nossa pesquisa, essencialmente, para as causas de ordem pedagógica. Foi, aliás, uma das *pedras de toque*, ao longo deste trabalho, a referência a factores de ordem pedagógica, como modos de “compreender” a indisciplina.

Neste domínio, as causas apontadas pelos dois grupos de entrevistados vão em direcções diferentes. O professor-estagiário centra essas causas na sua pessoa, dizendo “*que se não as conseguir motivar [às crianças], isso gera indisciplina*” (E1), ou face a “*uma exposição excessiva de uma determinada temática, os alunos comecem a ficar desmotivados e é o próprio professor, o causador da indisciplina*” (E4).

O professor-cooperante centra-se em causas exteriores, ilibando-se de responsabilidades, sempre que surgem casos de indisciplina em sala de aula. Segundo estes professores, as causas de indisciplina são oriundas dos “*meios socio-económicos desfavorecidos, de famílias disfuncionais*” (P2), sendo quase sempre “*filhos de pais alcoólicos, toxicodependentes, separados, ou ciganos, e, sobretudo para estes últimos, costuma dizer-se que a escola pouco ou nada pode fazer em relação a estes casos*” (P3).

É conhecido, já o referenciámos no quadro teórico, capítulo III, o leque de factores que podem estar por detrás de comportamentos disruptivos, que se podem manifestar em sala de aula. No entanto, os nossos entrevistados foram muito limitados na sua referência, notando-se, inclusive, uma grande diferença de justificação no apontar das causas de indisciplina em sala de aula, consoante se é professor-estagiário ou professor-cooperante. Na nossa modesta opinião, e trata-se apenas de uma inferência, essa diferença pode estar na *posição*, em termos de carreira de ensino, que cada uma dos actores ocupa. Os professores-estagiários, na sua condição de principiantes e porque sabem que as causas podem também estar no professor, direccionam-se nesse sentido. Os professores-cooperantes, como vimos na apresentação da população-alvo, são professores em final de carreira e, como tal, consideram-se *intocáveis* quando se fala em causas de indisciplina, sendo que, na sua opinião, as causas estão no exterior e não no interior da sala de aula.

Quanto às medidas preventivas, verificámos que, na perspectiva do professor-estagiário, é importante “*organizar actividades bastante motivadoras*” (E2), tentando diagnosticar os interesses dos alunos “*para adequar estratégias que os motivem*” (E1), tendo em conta vários critérios, tais como: “*escalão etário, nível de ensino, nível do grupo e proveniência dominante*” (E2), factos, estes, que podem influenciar o ritmo, a gestão do tempo e do espaço: “*é importante termos em conta (...) o tempo que vamos estar a dar aula, a apre-*

sentar os conteúdos, (...) fazer uma boa gestão da sala de aula, do espaço e do tempo, usar uma motivação adequada, manter os alunos activos e ocupados” (E4).

A capacidade de liderança e uma eficaz comunicação são muito importantes, em termos de prevenção, porque *“uma planificação pode ir bem feita, mas se o professor não a apresentar “com alma” tudo se desvanece, não conseguimos ter os alunos atentos e dá origem a comportamentos de indisciplina” (E2).* Estão assim apresentados, na opinião dos entrevistados, os *ingredientes* fundamentais para uma adequada prevenção de indisciplina.

Contrariamente ao que fizeram os professores-estagiários, as medidas de prevenção apresentadas pelos professores cooperantes não se relacionaram com as causas por eles apontadas, sugerindo apenas a organização de actividades de interesse dos alunos: *“tentar atribuir, ao aluno, tarefas que ele goste e goste de executar” (P1).*

A prevenção surge assim como estratégia fundamental, em termos de intervenção, para os dois grupos de entrevistados, sendo a remediação e a punição consideradas, igualmente para os dois, como autênticos últimos recursos, sendo de evitar quanto possível. O lugar de relevo conferido à prevenção deve-se, em nossa opinião, à consciencialização da importância desta estratégia e ao facto de considerarem que poderá existir uma relação directa entre as práticas de ensino e a indisciplina. No entanto, sempre que as práticas se apresentam com *“lacunas”* e os comportamentos disruptivos surgem, os professores-estagiários dizem-se *“muito confiantes na intervenção do professor-cooperante que, habitualmente, resolve essas situações” (E1).*

3.5 • As regras em sala de aula

Para uma efectiva gestão de sala de aula, é necessário, entre outros factores já referidos, a implementação de regras que, de acordo com Amado (2001: 96), podem ser vistas numa perspectiva funcionalista, em que *“a regra tem um papel de instrumento de socialização”*, visando criar estruturas de pensamento, ou numa visão interaccionista, *“como recursos práticos da gestão da aula de modo a que, através delas, se possam regular as interacções e se consigam atingir os objectivos de ensino-aprendizagem (Amado, 2001: 99).* Pela sua importância, em contexto de sala de aula, auscultamos os nossos entrevistados, pretendendo saber quais os tipos de regras que eles privilegiavam, como as incutiam e que dificuldades sentiam para incutir essas regras.

Que tipo de regras, os entrevistados, consideram importantes incutir em sala de aula? Ao analisar os seus discursos, concluímos que as regras de conversação integravam o seu dia-a-dia, pois os alunos deverão saber esperar pela sua vez, porque é muito importante que

o aluno saiba “*comportar-se correctamente, intervindo no momento oportuno*” (E6), referindo que os alunos “*devem levantar o dedo para falar, porque se falam todos ao mesmo tempo eles vão ver que não se conseguem ouvir e então, lentamente, eles acabam por incutir as regras e adoptá-las como próprias. Esta é uma conquista que tem que ser feita (...), porque são importantes as regras de comunicação*” (E5).

Segundo os nossos entrevistados, às regras de conversação devem aliar-se, inevitavelmente, as regras de deslocação, porque “*se um aluno se levanta sem pedir autorização gera logo confusão (...), porque se aquele se levantou, sem autorização, outro já se distrai, outro levanta-se, e ninguém se entende*” (E1). Como afirma Amado (2000: 11), é “fundamental que os alunos saibam, desde os primeiros dias do ano lectivo, como portar-se nas diferentes fases da aula (entrada, durante a lição, no final)”, para que essa auto-consciencialização, embora progressiva, seja uma realidade e não cause problemas de indisciplina.

Os entrevistados referem a importância de incutir regras no início do ano: “*é necessário desde o início do ano, como é óbvio*” (E2), opinião partilhada por todos os entrevistados, professores-estagiários. Opinião igualmente referenciada por diversa literatura (Evertson e Emmer, 1982, Amado, 2001), que adverte para a necessidade de haver uma *planificação*, antes de o ano começar, que sirva de mapa comportamental, onde se devem explicitar bem as regras a exigir. Estas, de acordo com Amado (2000), devem ser: i) poucas (não mais de três ou quatro); ii) simples (de forma a facilitar a compreensão e retenção); iii) positivas (exprimindo os comportamentos que se desejam e não o contrário); iv) claras (objectividade em relação aos comportamentos que cumprem as regras e aos que não cumprem); v) fundamentais (referindo-se ao pontos de possível negociação e os que não são de passível negociação).

Mas sabemos que os alunos são persistentes no desvio. O professor deve ser igualmente persistente na afirmação das directrizes traçadas para a sala de aula, podendo usar vários meios para esse fim. Segundo os entrevistados, recorre-se ao “*diálogo (...) relembrando o cumprimento das regras*” (E2) e à organização de cartazes, “*pedindo colaboração aos alunos*” (E1).

No entanto, as dificuldades persistem. Sendo os nossos entrevistados professores-estagiários, sentem muita dificuldade em dar continuidade às regras do colega ou até às regras impostas pelo professor-cooperante. Os professores-estagiários encontram-se em sala de aula apenas três dias por semana, sabendo-se que os grupos de estágio são compostos por três alunos e cada um dá aula em seu dia. Os alunos partilham o seu ambiente de aprendizagem com quatro pessoas diferentes, em cinco dias da semana, facto que não facilita a

interiorização de regras firmes e seguras, porque cada professor tem as suas crenças, os seus valores, fazendo com que os alunos, *hoje*, sejam confrontados com uma regra que *amanhã* se dilui, porque já está com outro professor. Como afirma um professor-estagiário, “*é complicado (...) essas regras já foram inculcadas por outros professores*” (E1). Os professores-estagiários encaram o estágio com seriedade, mas com alguns receios que se encontram presentes nos seus actos, em cada dia que passa.

Considerações finais

Tendo sempre como fio condutor as questões que orientaram o nosso estudo, assim como os objectivos delineados, surge, agora, como que por *imposição*, uma reflexão sobre este percurso efectuado, a conclusão, assim como as limitações que acompanharam a investigação.

Desde que existem escolas que se fala em indisciplina dos alunos, mas a nova realidade das nossas escolas leva a que aquela assuma novos contornos. O aumento da escolaridade obrigatória, a diversidade de proveniências da população discente, bem como os graves problemas pelos quais está a atravessar a nossa sociedade (desemprego, droga, álcool, famílias monoparentais, imigração ilegal entre outros), impelem-nos a repensar o papel do professor.

Tendo em conta essa preocupação, centramos a nossa atenção na formação recebida, pelos professores-estagiários, sobre gestão da sala de aula e no tipo de respostas dadas, por eles, a questões de indisciplina.

Verificámos que os professores-estagiários dizem não receber formação no âmbito de gestão da sala de aula, facto que lhe traz muitos problemas, sobretudo na gestão de tempo, de espaço e da organização das actividades em sala de aula. As dificuldades dos professores-estagiários, neste âmbito, na perspectiva dos professores-cooperantes, coincidem com as referências dos professores-estagiários, sendo apontadas dificuldades, em termos de ritmo da aula, gestão de tempo e organização das várias actividades.

Em relação à indisciplina, os professores-estagiários dizem não receber formação sobre essa temática. Referem que não falam dela em nenhuma disciplina e, sempre que tiveram de resolver, pontualmente, algum caso de indisciplina, fizeram-no por intuição; isso mesmo acontece muito esporadicamente, porque as situações de indisciplina, sempre que surgem, em sala de aula, são resolvidas pelo professor-cooperante que, desde o início do estágio, chama a si essa responsabilidade.

Este facto vem dar resposta à nossa segunda e terceira questão, em que nós pretendíamos saber se era dada oportunidade aos professores-estagiários para aplicar a formação recebida no âm-

bito de gestão da sala de aula e de indisciplina. Em termos de gestão da sala de aula, foi-lhes dada essa oportunidade (apesar de muitas dificuldades), sendo o estágio considerado uma mais-valia, porque, dizem: *“aprendemos mais em dois meses de estágio do que em três anos na ESE”* (E10).

Na resolução de casos de indisciplina, não nos foi possível saber que tipo de respostas daria o professor – estagiário, porque estes são assumidos pelos professor-cooperante. Esta situação causa algum embaraço, pois a autoridade do professor-estagiário fica seriamente abalada pelas intervenções daquele professor, não favorecendo a sua actividade docente, nem as aprendizagens necessárias neste domínio.

Consciente desta realidade, o professor-estagiário tenta impor-se, criando um bom clima de sala de aula, desenvolvendo competências que ele considera necessárias para uma boa gestão da sala de aula, aliando a esta a prevenção da indisciplina. Para tal, procura manter os alunos motivados, aperfeiçoar a comunicação, a postura, assim como uma adequada preparação ao nível dos conteúdos, campo identificado pelos professores-cooperantes como sendo uma das áreas onde mostram mais fragilidades. Os professores-estagiários dizem que os programas de formação inicial estão desfasados da realidade, sendo as metodologias (disciplinas que, segundo estes, deveriam fazer esse elo de ligação com a prática) consideradas poucas e com programas pouco adequados à realidade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para resolver tal lacuna, apresentam alternativas ao nível da organização curricular das disciplinas de Ciências (cuja similar, no 1.º Ciclo de Ensino Básico seria Estudo do Meio), cujo programa não se adequa minimamente aos temas que terão de abordar no nível de ensino para onde estão a ser formados. A Literatura Infantil é referida pela mesma razão, cujos conteúdos estão totalmente desfasados da realidade da sala de aula.

A disciplina de Expressão Plástica, cujo currículo tem conteúdos interessantes e aplicáveis ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surge apenas no 4.º Ano do curso, quando os professores-estagiários já estão em cooperação/intervenção desde o 3.º ano. Os professores-estagiários sugerem a sua introdução na estrutura curricular do 2.º Ano, ano preliminar aos dois de cooperação/intervenção (3.º Ano) e intervenção – estágio (4.º Ano).

De acordo com as dificuldades sentidas ao nível da gestão da sala de aula, sugerem-se alterações nos currículos de formação inicial, para que estas temáticas fossem abordadas ao nível da formação inicial, tentando, sempre que possível, fazer o elo de ligação entre a teoria e a prática, de forma a atenuar o choque com o real. Para tal, era importante que os professores da formação inicial conhecessem a realidade para a qual estão a formar os futuros professores, o que

nem sempre acontece.

Ao nível da problemática disciplinar, sugere-se uma modificação relacionada com os programas de formação inicial, pois era fundamental que estas questões fossem abordadas, com especial incidência na área da prevenção, facto a que os professores-estagiários e os professores-cooperantes deram grande destaque, pois uma boa actuação, ao nível da prevenção, resolve muitos dos problemas de indisciplina que, eventualmente, possam surgir em sala de aula.

A aquisição destas competências, ao nível da formação inicial, poderá não ser, em nossa opinião, a solução para estas questões, mas, pelos reflexos que parece ter no processo de ensino/aprendizagem, no sucesso escolar dos alunos e na estabilidade emocional dos professores, afigura-se-nos de primordial importância.

De referir que este estudo parece apontar algumas directrizes possíveis para futuras investigações. Entre elas, achamos importante sugerir um estudo específico sobre os programas de formação inicial, no âmbito da gestão de sala de aula e problemática disciplinar, com o objectivo de apresentar sugestões objectivas e fundamentadas para os currículos de formação inicial. Outro possível desafio seria a análise da relação entre a organização das estratégias/actividades em sala de aula e a indisciplina, em escolas diferentes, com proveniências heterogéneas da sua população.

Finalmente, fica um repto, para os responsáveis pelos programas de formação inicial: façam uma reflexão aprofundada, de forma a pensar, seriamente, em introduzir nos currículos, alternativas válidas, de forma a atenuar o choque com o real, o que não se verifica apenas nas áreas da gestão da sala de aula e indisciplina, mas também ao nível das áreas pedagógico-didácticas, alternativas essas que permitiam uma maior autonomia e motivação do futuro professor.

Bibliografia

- Alves, F. C. (2001). *O Encontro com a Realidade Docente: Ser Professor Principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, F. C. (2002). *A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 36, n.º 1, 2, e 3, p.p.77-87.
- Amado, J. (1998). Pedagogia e Actuação Disciplinar na Aula - *Revista Portuguesa da Educação*, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Vol. 11, n.º 2, pp. 35-55.
- Amado, J. (2000a). *A Construção da Disciplina na Escola*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (2000b). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Referência - Revista da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra*. N.º 5 - Novembro - 2000, pp. 53-63.
- Amado, J. (2001). *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. e Freire, I. (2002a). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. e Freire, I. (2002b). *Indisciplina na escola – Uma Revisão*

da Investigação Portuguesa. *Investigar em Educação* – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, Vol. 1, n.º 1, pp. 179-223.

Amado, J. (2003). A Indisciplina na Aula: um Desafio à Formação de Professores. In A. Estrela e J. Ferreira (Org.). *A Formação de Professores à Luz da Investigação*. Acta do XII Colóquio da AFIRSE/2002. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2003, 2º Volume, pp. 1025-1037.

Amado, J. (2004). O estilo de comunicação do professor. *Correio da Educação*. N.º 174, 26 de Janeiro de 2004.

Antão, J., A. (2001). *Comunicação na Sala de Aula*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.

Arends, R. I. (2001). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MC Graw-Hill.

Arnal, J.; Rincón, D.; Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: fundamentos e metodologías*. Editor Labor.

Baginha, L. (1997). *Fenómenos de grupo e (In) disciplina na Aula*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Tese de Mestrado não publicada).

Baptista, M. I. A. (2001). *A Prática Pedagógica dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo. Uma Aposta no Futuro*. Escola Superior de Educação de Bragança. Doc. não publicado.

Baptista, M. I. A. (2003). A Prática Pedagógica dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo. Uma aposta na formação do profissional. *Revista Eduser*, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, n.º 1, pp. 83-109.

Baptista, M. I. A. (2004). *O Ensino Normal Primário: Currículo, Práticas e Políticas de Formação*. Lisboa: Educa.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. (Trad. Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro). Lisboa: Edições 70.

Benavente, A. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Breuse, E. (1984). Formations des Enseignants Centrée sur la Personne. In A. Abraham, ed., *L'Enseignant est une Personne*. Paris: Les Éditions ESF, pp.144-153.

- Brandão, M. (1999). *Modos de ser Professor*. Lisboa : Educa.
- Bullough, R. V. (1989). *First-year Teacher – a case study*. Ny: Teachers College Press, Colombia University.
- Caldeira, S. (2000). *A Indisciplina em Classe: contributos para a abordagem preventiva*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores (tese de doutoramento não publicada).
- Campos, B. P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carita, A., Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na Sala de Aula – Como prevenir? Como remediar?* (3.º Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Carvalho, R. (2001). *História do Ensino em Portugal - Desde a Fundação da Nacionalidade até a Fim do Regime de Salazar-Caetano* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Delamont, S. (1987). *Interacção na Sala de Aula*. (Trad. de Manuel Ruas). Lisboa: Livros Horizonte.
- Diamond, C. T. Patrick (1991). *Teacher Education as Transformation*. Philadelphia: Open University Press.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In Witrock, M. C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan pp. 392- 431.
- Espírito Santo, J. (2002). *Contributos para a Formação de Professores no âmbito da Prevenção da Indisciplina em Sala de Aula*. Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. (Tese de Doutoramento não publicada).
- Esteve, J. M. e Fracchia, A. F. (1989). Le Malaise des Enseignants. *Education e Pédagogies*, n.º 1, pp. 33-48.
- Esteve, J. M. (2002). Prefácio, In Saul Neves de Sousa *Perspectivas para o Bem-Estar Docente*. Porto: Edições Asa, pp. 5-9.
- Esteves, M. M. (2002). *A Investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T.; Esteves, M.; Rodrigues, A. (2002a). *Síntese da Inves-*

tigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000). Cadernos da Formação de Professores. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T. (2002b). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. *Revista de Educação*. Departamento de Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Universidade de Lisboa, Vol. XI, n.º 1, pp. 17-29.
- Evertson, C. & Emmer, E. (1982). Effective Management; an experimental study in Secondary Classrooms. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 79, n.º 1. pp. 51-58.
- Fernandes, R. (1979). *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa. Secretaria de Estado da Cultura. Presidência do Conselho de Ministros.
- Fernandes, R. (1995). Rui Grácio: uma pedagogia da emancipação. In Grácio, R. (1995). *Obra Completa*. 3 vols. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Flores, M. A., (2000). *Indução no Ensino – desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores – Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In Bártolo P. Campos, (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, pp. 46-64.
- Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. (Trad. Armando Pereira da Silva). Lisboa: Instituto Piaget.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. M. (1990). *A carreira dos Professores do Ensino Primário. Contributos para a sua Caracterização*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Doc. Policopiado.
- González, M. (1995). *Formación Docente: Perspectivas desde el Desarrollo del Conocimiento y la Socialización Profesional*. Barcelona: PPU.
- Holly M. L. and Mcloughlin, C.S. (1989). Professional Development and Journal Writing. In M. L. Holly and C.S Mcloughlin, eds. *Perspectives on Professional Development*. London: The Falmer Press, pp. 259-283.
- Huberman, M. (2000). O ciclo da vida profissional dos professores.

- In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- Jesus, S.N. (2002). *Perspectivas para o Bem-Estar Docente*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.
- Katz, L. e Raths, J. (1992). Six dilemmas in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43, n.º 5, pp. 376-385.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and Group Management*. New York: Robert E. Krieger Publishing.
- Landshere, G. (1978). *A Formação dos Docentes Amanhã*. Lisboa: Moraes Editores.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigations professionnels*. Paris: Les Editions d'organisation.
- Lopes, J., Rutherford, R. (2001). *Problemas de Comportamento na Sala de Aula* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Loureiro, M. I. (1997). O Desenvolvimento da Carreira dos Professores. In M.^a Teresa Estrela (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp.117-159.
- Machado, J. P. (Org.). (1996). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Vol. III, Lisboa: Círculo de Leitores.
- Mialaret, G. (1981). *A Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nóvoa, A. (2000). O Passado e o Presente dos Professores. In A. Nóvoa, (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 13-34.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Pacheco, J. A. B. (1995). *Formação de Professores – teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Pacheco, J. A. B.; Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Paquay, L. Altet, M.; Charlier, E. ; Perrenoud, P. (1998). *Former des Enseignants Professionnels Quelles stratégies? Quelles compétences?* (2.^a ed.). Paris: Département de Boeck Université.
- Patrício, M. F. (1994). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo* (6.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, B., Pinto, A.P. (Coord.). (2000). *A Escola e a Criança em Risco: Intervir para Prevenir*. Porto: Edições Asa.

- Pérez, M. (1988). *La Formación Práctica del Maestro (Análisis y Prospectiva)*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (2002). *Ofício de Aluno e Sentido de Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pires, E. L.; Abreu, I.; Mourão, C.; Rau, M. J.; Roldão, M. C.; Clímaco, M. C., Valente, M. O.; Antunes, J. J. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica* (2.^a ed.). Coimbra: Coimbra Editora, LDA.
- Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. (Trad. Maria Isabel Lopes). Porto: Porto Editora.
- Praia, J. F. (1991). Dificuldades Intrínsecas da Formação Inicial. Formação Contínua como Resposta. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, (Org.). *As Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Ed. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 541-550.
- Proença, M. C. (Coord). (1998). *O Sistema de Ensino em Portugal - Séculos XIX-XX*. Lisboa: Edições Colibri, Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2.^a ed.). (Trad. João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho). Lisboa: Gradiva – Publicações, L.da. (Trabalho original publicado em 1995).
- Ribeiro, A. C. (1997). *Formar Professores* (5.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, A; Esteves M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo, Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. (Trad. Alcino Matos Vilar). Porto: Edições Asa. (Trabalho original publicado em 1990).
- Sacristán, J. e Fernández, M. (1980). *La formación del profesora-*

- do. *Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sacristán, G. (1994). *El Currículum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- Sacristán, G. (2003). *El Alumno como Invención*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Sanches M. F. e Silva M. C. (1998). Aprender a Ensinar: Dificuldades no Processo de Construção do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo Disciplinar. *Revista de Educação*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Vol. VII, n.º 2, pp. 81-96.
- Santos, B. (1999). *A Gestão da Sala de Aula Para Prevenção da Indisciplina. O Contributo da Formação Inicial*. Mestrado em Ciências de Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. (Tese de Mestrado não publicada).
- Schön, A. D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. (Trad. de Roberto Cataldo Costa). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Silva, M. C. M. (1997). O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade. In Estrela, M. T. (Org). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 51-80.
- Simões, C.M. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simões, H. R. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: Cidine - Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.
- Veenman, S. (1984). "Perceived problems of beginning teachers" *Review of Educational Research*, 54, n.º 2, pp. 143-178.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser Profesor: un análisis de la formación inicial. In A. Vila (coord.). *Problemas e Perspectivas de la Función Docente*. Madrid: Nancea, pp. 39-64.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades*. Porto: Edições
- Watkins, C.; Wagner, P. (1999). *La Disciplina Escolar*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica.

- Woods, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Woods, P. (2001). *La Escuela por Dentro*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Piados Ibérica. S. A.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5.^a ed.). Porto: Edições Asa.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. XXXIV, n.º 3.
- Zeichner, K. M. e Liston, D. (1987). Teaching students teachers to reflect. *Havard Educational Review*, 57(1), 23-48.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

- 1979 - Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, ratificado, com emendas pela Lei n.º 29/80, de 28 de Julho e alterada pelos Decretos-Leis n.ºs 303/80, de 16 de Agosto e 395/82, de 21 de Setembro.
- 1986 - Decreto-Lei n.º 101/86, de 14 de Maio [Graus e Diplomas].
- 1986 - Lei n.º 50/90, de 14 de Outubro.
- 1988 - Portaria n.º 336/88 de 28 de Maio [Regulamentação da Prática Pedagógica].
- 1989 - Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro [Define a formação de educadores e professores].
- 1990 - Lei n.º 50/90 de 25 de Agosto.
- 1997 - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, alterada pela lei n.º 115/97, de 19 de Setembro [Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo].
- 1998 - Alteração de Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, com a portaria n.º 122/94 e posteriormente com a portaria n.º 14/98 de 7 de Janeiro.
- 1998 - Decreto-Lei 270/98 de 1 de Setembro [código de conduta a adoptar nos estabelecimentos de ensino].
- 1998 - Decreto-lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril, regulamentado pelos Art.ºs 54/55/56 e revogada pelo Decreto-Lei n.º 1/98 [Estatuto da Carreira Docente].
- 1998 - Portaria n.º 413-E/98, de 17 de Julho, alterada pela portaria n.º 680 – C/98 de 31 de Agosto, ao abrigo dos artigos 13 e 31 da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, criado pela Portaria n.º 257/99 de 9 de Abril: cumpridos os preceitos do Decreto-Lei n.º 344/89, de 12 de Outubro.

- 2000 - “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- 2001 - Decreto-Lei n.º 240/200, de 30 de Agosto [Perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário].

Anexos

Anexo 1 – Guião da entrevista dos professores-estagiários

Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização: Formação de Professores

GUIÃO DE ENTREVISTA

Estrutura da Entrevista – Semi-directiva, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão dos entrevistados.

Entrevistados: Onze alunos do 4.º Ano (Finalistas) do curso de Professores do Ensino Básico da ESE de Bragança.

Tema: Indisciplina em sala de aula.

Objectivo Geral: Contribuir para a caracterização dos desafios e constrangimentos vivenciados nos centros de estágio, relacionados com a indisciplina.

Blocos	Objectivos Específicos	Formulário das Perguntas	Tópicos
Bloco I Legitimação da Entrevista	- Posicionar e informar o entrevistado do contexto da investigação, objectivos e tema da entrevista.		- Tentar desenvolver um clima de confiança, empatia e abertura, motivar, agradecer antecipadamente, informar sobre a importância do seu relato, pedir autorização para gravar, referir os princípios éticos e deontológicos – confidencialidade, anonimato e de sinceridade, posteriormente deixar ver a transcrição da entrevista.
Bloco II Percurso formativo do professor-estagiário, na formação inicial	Obter dados que permitam caracterizar a sua formação como professor-estagiário, concretamente em relação à interacção pedagógica.	1ª - Na sua formação, o que considera que foi mais importante para a "construção" do professor-estagiário que é hoje? Porquê? 2ª - Que preparação teórica lhe foi dada em relação aos principais requisitos de gestão da aula? 3ª - Que competências de gestão de sala de aula considera necessárias para que os alunos tenham comportamentos adequados? 4ª - O estabelecimento de regras na sala de aula é importante? Quais regras? Como as incutir nos alunos? 5ª - O que pensa da necessidade de definir regras no início do ano? Que estratégias usa para as ir lembrando? 6ª - Que relação estabelece entre o estilo de as incutir e o estilo de autoridade do professor? 7ª - Que dificuldades sente na demonstração, perante os alunos, da sua própria autoridade?	- Atender aos momentos mais importantes, às pessoas e acontecimentos mais marcantes desse percurso. - Tentar perceber o que tipo de formação receberam na ESE que lhe permita fazer essa gestão. - Tentar perceber a competências essenciais na gestão de sala de aula.

Bloco III Auto Representações do professor-estagiário	- Tentar perceber o conceito de indisciplina em sala de aula e a sua relação entre a teoria e a prática. - Relatar actividades de sala de aula relacionadas com o conceito, confrontando o professor-estagiário com escolhas e resolução de problemas.	1ª - Qual o seu conceito de indisciplina? 2ª - Sempre que teve de tomar decisões encontrou soluções nos conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial? Justifique. 3ª - Sempre que se deparou com situações de indisciplina, em sala de aula, detectou as causas? Que modos de intervenção adoptou? 4ª - Sempre que existem situações de indisciplina em sala de aula, qual a quota-parte de 5ª - Como pode o professor actuar para prevenir, remediar ou punir a indisciplina? 6ª - Que valor atribui a estas três fases de intervenção? 7ª - Quais os comportamentos que considera mais graves?	- Tentar perceber a forma como os professores estagiários aplicam os conhecimentos adquiridos na formação inicial. - Dificuldades/facilidades encontradas
Bloco IV Organização e gestão da aula	- Auto-avaliar as práticas de ensino e a sua relação com a indisciplina	1.ª - Pela forma como têm decorrido as suas aulas sente que dá resposta adequada às questões de indisciplina com que se depara em sala de aula? Porquê? 2.ª - Para si existe alguma relação entre as práticas de ensino, como a planificação, as metodologias empregues, a capacidade de liderar e a indisciplina em sala de aula? 3.ª - Enquanto professor-estagiário, sente que estabelece um bom clima na sala de aula e ajuda os alunos a ter comportamentos adequados?	
Bloco V Experiências profissionais como professor-estagiário	- Relatar incidente(s) crítico(s) relacionado com indisciplina em sala de aula	1ª - De entre os actuais alunos, pense num particularmente indisciplinado. Poderá narrar qual foi o comportamento desse aluno que a levou a pensar nele neste momento? Qual foi a situação? Que fez o aluno? Que fez o professor? 2ª - Pense num comportamento de indisciplina que tenha vivido no último mês. Qual foi a situação? Que fez o aluno? Que fez o professor?	- Perscrutar sentimentos, vivências

Anexo 2 – Guião da entrevista dos professores-cooperantes
Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
 Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização: Formação de Professores

GUIÃO DE ENTREVISTA

Estrutura da Entrevista – Semi-directiva, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão dos entrevistados.

Entrevistados: Quatro professores cooperantes da ESE de Bragança.

Tema: Indisciplina em sala de aula.

Objectivo Geral: Contribuir para a caracterização dos desafios e constrangimentos vivenciados nos centros de estágio, relacionados com a indisciplina.

Blocos	Objectivos Específicos	Formulário das Perguntas	Tópicos
Bloco I Legitimação da Entrevista	- Posicionar e informar o entrevistado do contexto da investigação, objectivos e tema da entrevista.		- Tentar desenvolver um clima de confiança, empatia e abertura, motivar, agradecer antecipadamente, informar sobre a importância do seu relato, pedir autorização para gravar, referir os princípios éticos e deontológicos – confidencialidade, anonimato e de sinceridade, posteriormente deixar ver a transcrição da entrevista.
Bloco II Percurso formativo do professor-estagiário, na formação inicial, na perspectiva do professor-cooperante	- Obter dados que permitam caracterizar a formação do professor-estagiário, concretamente em relação à interacção pedagógica.	1ª - Na formação dos futuros professores o que é mais importante para a construção dos futuros profissionais do ensino? 2ª - Pensa que os professores estagiários recebem preparação teórica que lhe permita fazer face aos principais requisitos de gestão de sala de aula? Explícite. 3ª- Que competências considera necessárias para uma gestão de sala de aula bem sucedida? 4ª- Acha que os professores-estagiários têm essas competências desenvolvidas? Justifique a sua resposta. 5ª - Qual o contributo da formação inicial para a melhoria das competências de gestão de sala de aula?	- Por favor centrar a sua atenção nas observações que faz nas aulas leccionadas pelos professores-estagiários. - Tentar perceber que tipo de formação receberam na ESE que lhe permita fazer face à indisciplina. - Tentar perceber as preocupações do professor-cooperante, em relação à indisciplina.

<p>Bloco III</p> <p>Representações do professor-cooperante sobre as práticas do professor - estagiário</p>	<p>- Tentar perceber o conceito de disciplina e a sua relação entre a teoria e a prática.</p> <p>- Relatar actividades de sala de aula relacionadas com o conceito, apresentando argumentos que justifiquem os relatos feitos sobre as aulas observadas.</p> <p>- Relatar experiências observadas nas práticas de ensino e a sua relação com a indisciplina.</p>	<p>1ª - Qual o seu conceito de indisciplina?</p> <p>2ª - Quais os comportamentos que considera mais graves?</p> <p>3ª - Que preocupações assume em relação à indisciplina? Preocupa-a? Porquê?</p> <p>4ª - Sempre que os estagiários se deparam com situações de indisciplina na sala de aula preocupam-se com as suas causas? Tem-nas em atenção para a resolução do conflito? Justifique a sua resposta.</p> <p>5ª - Como pode o estagiário actuar para prevenir, remediar ou punir a indisciplina?</p> <p>6ª - Sempre que os professores-estagiários têm de tomar decisões, em relação à resolução de um problema de indisciplina, considera que eles têm tomado a solução mais adequada para o momento? Justifique a sua resposta.</p>	
<p>Bloco IV</p> <p>Organização e gestão da aula</p>	<p>- Caracterizar as práticas de ensino e a sua relação com a indisciplina</p>	<p>1ª - Pela forma como têm decorrido as aulas observadas sente que o estagiário dá resposta adequada às questões de indisciplina com que se depara em sala de aula? Que dificuldades de gestão de sala de aula percebe?</p> <p>2ª - Para si existe alguma relação entre as práticas de ensino, como a planificação, as metodologias empregues, a capacidade de liderar e a indisciplina em sala de aula?</p> <p>3ª - Enquanto professor-cooperante, sente que o estagiário estabelece um bom clima na sala de aula e ajuda os alunos a ter comportamentos adequados?</p>	
<p>Bloco V</p> <p>Experiências profissionais como professor-cooperante</p>	<p>- Relatar incidente(s) crítico(s) relacionado com indisciplina em sala de aula</p>	<p>1ª - De entre os actuais alunos, pense num particularmente indisciplinado. Poderá narrar qual foi o comportamento desse aluno que o levou a pensar nele neste momento? Qual foi a situação? Que fez o aluno? Que fez o professor?</p> <p>2ª - Pense num comportamento de indisciplina que tenha vivenciado no último mês. Qual foi a situação? Que fez o aluno? Que fez o professor?</p>	<p>- Perscrutar sentimentos, vivências</p>

Títulos publicados:

- 1 • **A agricultura nos distritos de Bragança e Vila Real**
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 2 • **Política económica francesa**
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 3 • **A educação e o ensino no 1º quartel do século XX**
José Rodrigues Monteiro e Maria Helena Lopes Fernandes – 1985
- 4 • **Trás-os-Montes nos finais do século XVIII: alguns aspectos económico-sociais**
José Manuel Amado Mendes – 1985
- 5 • **O pensamento económico de Lord Keynes**
Francisco José Terroso Cepeda – 1986
- 6 • **O conceito de educação na obra do Abade de Baçal**
José Rodrigues Monteiro – 1986
- 7 • **Temas diversos – economia e desenvolvimento regional**
Joaquim Lima Pereira – 1987
- 8 • **Estudo de melhoramento do prado de aveia**
Tjarda de Koe – 1988
- 9 • **Flora e vegetação da bacia superior do rio Sabor no Parque Natural de Montesinho**
Tjarda de Koe – 1988
- 10 • **Estudo do apuramento e enriquecimento de um pré-concentrado de estanho tungsténio**
Arnaldo Manuel da Silva Lopes dos Santos – 1988
- 11 • **Sondas de neutrões e de raios Gama**
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo – 1988
- 12 • **A descontinuidade entre a escrita e a oralidade na aprendizagem**
Raul Iturra – 1989
- 13 • **Absorção química em borbulhadores gás-líquido**
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1990

-
- 14 · **Financiamento do ensino superior no Brasil – reflexões sobre fontes alternativas de recursos**
Victor Meyer Jr. – 1991
- 15 · **Liberalidade régia em Portugal nos finais da idade média**
Vitor Fernando Silva Simões Alves – 1991
- 16 · **Educação e loucura**
José Manuel Rodrigues Alves – 1991
- 17 · **Emigrantes regressados e desenvolvimento no Nordeste Interior Português**
Francisco José Terroso Cepeda – 1991
- 18 · **Dispersão em escoamento gás-líquido**
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1991
- 19 · **O regime térmico de um luvissole na Quinta de Santa Apolónia**
Tomás d'Aquino F. R. de Figueiredo - 1993
- 20 · **Conferências em nutrição animal**
Carlos Alberto Sequeira - 1993
- 21 · **Bref aperçu de l'histoire de France – des origines à la fin du II^e empire**
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1994
- 22 · **Preparação, realização e análise / avaliação do ensino em Educação Física no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**
João do Nascimento Quina – 1994
- 23 · **A pragmática narrativa e o confronto de estéticas em *Contos de Eça de Queirós***
Henriqueta Maria de Almeida Gonçalves – 1994
- 24 · **“Jesus” de Miguel Torga: análise e proposta didáctica**
Maria da Assunção Fernandes Morais Monteiro – 1994
- 25 · **Caracterização e classificação etnológica dos ovinos churros portugueses**
Alfredo Jorge Costa Teixeira – 1994
- 26 · **Hidrogeologia de dois importantes aquíferos (Cova de Lua, Sabariz) do maciço polimetamórfico de Bragança**
Luís Filipe Pires Fernandes – 1996

-
- 27 • **Micorrização in vitro de plantas micropropagadas de castanheiro (*Castanea sativa* Mill)**
Anabela Martins – 1997
- 28 • **Emigração portuguesa: um fenómeno estrutural**
Francisco José Terroso Cepeda – 1995
- 29 • **Lameiros de Trás-os-Montes: perspectivas de futuro para estas pastagens de montanha**
Jaime Maldonado Pires; Pedro Aguiar Pinto; Nuno Tavares Moreira – 1994
- 30 • **A satisfação / insatisfação docente**
Francisco Cordeiro Alves – 1994
- 31 • **O subsistema pecuário de bovinicultura na área do Parque Natural de Montesinho**
Jaime Maldonado Pires; Nuno Tavares Moreira – 1995
- 32 • **A terra e a mudança – reprodução social e património fundiário na Terra Fria Transmontana**
Orlando Afonso Rodrigues – 1998
- 33 • **Desenvolvimento motor: indicadores bioculturais e somáticos do rendimento motor de crianças de 5/6 anos**
Vítor Pires Lopes – 1998
- 34 • **Estudo da influência do conhecimento prévio de alunos portugueses na compreensão de um texto em língua inglesa**
Francisco Mário da Rocha – 1998
- 35 • **La crise de Mai 68 en France**
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1999
- 36 • **Linguagem, psicanálise e educação: uma perspectiva à luz da teoria lacaniana**
José Manuel Rodrigues Alves
- 37 • **Contributos para um estudo das funções da tecnologia vídeo no ensino**
Francisco Cordeiro Alves – 1998
- 38 • **Sistemas agrários e melhoramento dos bovinos de raça Mirandesa**
Fernando Jorge Ruivo de Sousa – 1998

-
- 39 · Enclaves de clima Cfs no Alto Portugal – a difusa transição entre a Ibéria Húmida e a Ibéria Seca**
Ário Lobo Azevedo; Dionísio Afonso Gonçalves; Rui Manuel Almeida Machado – 1995
- 40 · Desenvolvimento agrário na Terra Fria – condicionantes e perspectivas**
Duarte Rodrigues Pires – 1998
- 41 · A construção do planalto transmontano – Baçal, uma aldeia do planalto**
Luísa Genésio – 1999
- 42 · Antologia epistolográfica de autores dos sécs. XIX-XX**
Lurdes Cameirão – 1999
- 43 · Teixeira de Pascoaes e o projecto cultural da “Renascença Portuguesa”**
Lurdes Cameirão – 2000
- 44 · Descargas atmosféricas – sistemas de protecção**
Joaquim Tavares da Silva
- 45 · Redes de terra – princípios de concepção e de realização**
Joaquim Tavares da Silva
- 46 · O sistema tradicional de exploração de ovinos em Bragança**
Carlos Barbosa – 2000
- 47 · Eficiência de utilização do azoto pelas plantas**
Manuel Ângelo Rodrigues, João Filipe Coutinho – 2000
- 48 · Elementos de física e mecânica aplicada**
João Alberto Sobrinho Teixeira
- 49 · A Escola Preparatória Portuguesa – Uma abordagem organizacional**
Henrique da Costa Ferreira – 2002
- 50 · Agro-ecological characterization of N. E. Portugal with special reference to potato cropping**
T. C. Ferreira, M. K. V. Carr, D. A. Gonçalves – 1996
- 51 · A participação dos professores na direcção da Escola Secundária, entre 1926 e 1986**
Henrique da Costa Ferreira – 2002

-
- 52 • A evolução da Escola Preparatória – o conceito e componentes curriculares**
Henrique da Costa Ferreira – 2003
- 53 • O Homem e a biodiversidade (ontem, hoje... amanhã)**
António Réffega – 1997
- 54 • Conservação, uso sustentável do solo e agricultura tropical**
António Réffega – 1997
- 55 • A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais**
Henrique da Costa Ferreira – 2003
- 56 • Resíduos com interesse agrícola - Evolução de parâmetros de compostagem**
Luís Manuel da Cunha Santos – 2001
- 57 • A dimensão preocupacional dos professores**
Francisco dos Anjos Cordeiro Alves – 2001
- 58 • Análise não-linear do comportamento termo-mecânico de componentes em aço sujeitas ao fogo**
Elza M. M. Fonseca e Paulo M. M. Vila Real – 2001
- 59 • Futebol - Referências sobre a orientação do jogo**
João do Nascimento Quina – 2001
- 60 • Processos de cozedura em cerâmica**
Maria Helena Pires César Canotilho – 2003
- 61 • Labirintos da escrita, labirintos da natureza em "As Terras do Risco" de Agustina Bessa-Luís**
Helena Genésio – 2002
- 62 • A construção da escola inclusiva - um estudo sobre a escola em Bragança**
Maria da Conceição Duque Fernandes Ferreira – 2003
- 63 • Atlas das aves nidificantes da Serra da Nogueira**
Domingos Patacho
- 64 • Dialecto rionorês... contributo para o seu estudo**
Dina Macias – 2003

-
- 65 · **A aquisição e o desenvolvimento do vocabulário na criança de 4 anos - Estudo de um caso**
Dina Macias – 2002
- 66 · **Barbela, um trigo escravo - a cultura tradicional de trigo na terra fria bragançana**
Ana Maria Carvalho
- 67 · **A língua inglesa, uma referência na sociedade da globalização**
Eliane Cristine Raab Pires – 2002
- 68 · **Etnobotânica das aldeias da Moimenta da Raia e Rio de Onor**
Ana Maria Carvalho; Ana Paula Rodrigues
- 69 · **Caracterização Biofísica da técnica de Mariposa**
Tiago Barbosa – 2004
- 70 · **As inter-relações turismo, meio-ambiente e cultura**
Eliane Cristine Raab Pires – 2004
- 71 · **Avaliação do impacto dos cursos de jovens empresários agrícolas em Trás-os-Montes**
Maria da Graça Ferreira Bento Madureira – 2004
- 72 · **Do pai ao pior – 4 conferências**
Acílio da Silva Estaqueiro Rocha; José Manuel Rodrigues Alves; José Martinho; J. Gaglianone
- 73 · **Alguns deícticos de lugar: Análise pragmática**
Dina Rodrigues Macias – 2004
- 74 · **Fórum de psicanálise, sonho e criatividade – 100 anos sobre a ciência dos sonhos de Freud**
Vários autores organizados por José Manuel Rodrigues Alves
- 75 · **Perspectiva pictórica**
Luís Manuel Leitão Canotilho – 2005
- 76 · **Ética e psicanálise em Lacan: o desejo, o bem e a condição humana**
José Manuel Rodrigues Alves
- 77 · **Oscar Wilde: a tragicidade da vida de um escritor**
Eliane Cristine Raab Pires – 2005

-
- 78 • Diário MS9: Dilemas de uma professora principiante**
Francisco Cordeiro Alves – 2005
- 79 • O estudo do meio social como processo educativo de desenvolvimento local**
Maria do Nascimento Esteves Mateus – 2008
- 80 • A voz dos professores na primeira pessoa**
Francisco Cordeiro Alves – 2006
- 81 • Língua e Cultura**
Eliane Cristine Raab Pires – 2006
- 82 • Ciclo de Conferências 2003**
Escola Superior de Educação - Departamento de Português – 2006
- 83 • Pedregosidade dos solos em Trás-os-Montes: importância relativa e distribuição espacial**
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo
- 84 • Uma panorâmica sobre os recursos pedológicos do Nordeste Transmontano**
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo
- 85 • Erosão hídrica dos solos em Trás-os-Montes: avaliação e avaliações**
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo
- 86 • Beginning teachers and diversity in school: A European Study**
Hugh Gash (editor) – 2006
- 87 • Formação profissional e a promoção do desenvolvimento local e regional. Uma problematização**
Maria Patrocinia Correia Ferreira – 2006
- 88 • Reflexões sobre empresas virtuais**
Luís Carlos Magalhães Pires – 2007
- 89 • O intertexto camoniano na poesia de Manuel Alegre**
Dina Rodrigues Macias – 2008
- 90 • Ciclo de vida das famílias agrícolas**
Maria da Graça Ferreira Bento Madureira – 2008
- 91 • A organização do processo de ensino em Educação Física**
João do Nascimento Quina – 2009

-
- 92 · A iconografia nos manuais escolares do Estado Novo**
Cristina Maria Mesquita Gomes Pires; Elza da Conceição Mesquita; Maria do Céu Ribeiro – 2009
- 93 · Da toxicodependência à depressão: Consumos, significações e prevalências**
António Ribeiro Alves; Leonel Preto; Augusta Mata; Inês Corredeira; Mário Escudeiro – 2008
- 94 · Do quadrado ao Ponto de Bauhütte**
Luís Manuel Leitão Canotilho – 2009
- 95 · As Inspeções da Educação em Portugal e Espanha na segunda metade do séc. XX: percursos e percepções**
Manuel Eugénio Ribeiro Ferreira – 2010
- 96 · Análise, Projecto e Avaliação de Websites Educativos**
Vitor Manuel Barrigão Gonçalves
- 97 · Ver e viver a indisciplina na sala de aula**
Maria do Céu Ribeiro – 2010

