

n.º especial

(ano XX)

REVISTA
PORTUGUESA
DE

INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL

Estatuto editorial

A *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* é uma revista de publicação anual da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

A revista dedica-se ao estudo, à prática e à investigação no âmbito das Ciências da Educação ou das Ciências Sociais e Humanas, com relevância para a área da Educação.

Explicita o ponto 1 do art. 17.º da Lei n.º 2/99, de 13 de janeiro:

https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/196218/details/normal?p_p_auth=ZDqi8kLp

Âmbito e objetivos

A revista compreende os seguintes objetivos:

- Ser uma fonte de divulgação e de discussão internacional da produção atual de conhecimento no domínio das Ciências da Educação;
- Proporcionar a publicação de investigações de natureza científica realizadas no domínio das Ciências da Educação ou no domínio das Ciências Sociais e Humanas com relevância para a área da Educação;
- Promover a cooperação científica e profissional entre investigadores e profissionais da Educação portugueses e estrangeiros;
- Aprofundar a relação entre a teoria e a prática no domínio da Educação.

Propriedade

Universidade Católica Portuguesa

Sede: Palma de Cima | 1649-023 Lisboa | Portugal

NIF: 501 082 522

Foto da capa

Carmo Blue

Edição/Redação

Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa – Porto

Universidade Católica Editora, S.A.

Rua Diogo Botelho, 1327 | 4169-005 Porto | Portugal

Tel.: +351 226 196 200

Depósito legal

209818/04

ISSN	<i>online:</i> 2186-4614
Registo ERC	125668
Contactos	Universidade Católica Portuguesa – Porto (<i>Campus Foz</i>) Rua Diogo Botelho, 1327 4169-005 Porto Portugal Tel.: 00 351 22 619 62 00 Fax: 00 351 22 619 62 91
<i>Conselho de Edição/ Editorial Board</i>	<i>Diretor/ Editor-in-Chief:</i> Joaquim Azevedo – Universidade Católica Portuguesa (PT) jazevedo@porto.ucp.pt <i>Assessor de edição/Editorial Advisor:</i> Cristina Palmeirão – Universidade Católica Portuguesa (PT) cpalmeirao@porto.ucp.pt
<i>Conselho Assessor/ Advisory Council</i>	Ana Maria Cardoso Pires Correia, University of Saint Joseph (MAC) Isabel Baptista, Universidade Católica Portuguesa (PT) Joaquim Machado de Araújo, Universidade Católica Portuguesa (PT) José Afonso Baptista, Universidade Católica Portuguesa (PT) José Joaquim Matias Alves, Universidade Católica Portuguesa (PT) José Lagarto, Universidade Católica Portuguesa (PT) José Pedro Amorim, Universidade do Porto (PT) Luísa Mota Ribeiro, Universidade Católica Portuguesa (PT) Maria do Céu Roldão, Universidade Católica Portuguesa (PT) Menga Ludke, Universidade Católica Petrópolis (BR)
<i>Comité Científico/ Scientific Committee</i>	Alejandro Tiana Ferrer, Diretor Revista Ibero Americana de Educação (SP) Angel García del Dujo, Universidade Salamanca (SP) Antonio Bolívar Botía, Universidade Granada (SP) Cristina Palmeirão – Universidade Católica Portuguesa (PT) Giuseppe Tognon, Università di Roma – LUMSA (IT) Glória Ramalho, Instituto Superior Psicologia Aplicada (PT) Isabel Menezes, Universidade do Porto (PT) Isabel Muñoz San Roque, Universidad Comillas (SP) João Amado, Universidade de Coimbra (PT) João Formosinho, Universidade do Minho (PT) Joaquim Coimbra, Universidade do Porto (PT)

Jorge Arroiteia, Universidade de Aveiro (PT)
José Augusto Pacheco – Universidade do Minho (PT)
José Cortes Verdasca, Universidade de Évora (PT)
Juan Carlos Torre Puente, Universidad Pontificia Comillas (SP)
Luís Miguel Sebastião, Universidade de Évora (SP)
Manuel Braga da Cruz, Universidade Católica Portuguesa (PT)
Maria Cecília Sanchez Teixeira, Universidade de São Paulo (BR)
Maria Suzana Menin, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (BR)
Marian Nowak, John Paul II Catholic University of Lublin – Polónia (PL)
Marli André, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (BR)
Menga Ludke, Universidade Católica Petrópolis (BR)
Miguel Santos Guerra, Universidade Málaga (SP)
Pina Del Core, Pontificia Facoltà di Scienze dell’Educazione Auxilium (IT)
Roberto Carneiro, Universidade Católica Portuguesa (PT)
Rodrigo Queiroz e Melo – Universidade Católica Portuguesa (PT)
Ruben Cabral, Universidade Católica Portuguesa (PT)
Ségolène Le Mouillour, Université Catholique de L’Ouest (FR)
Teresa Maria Sena de Vasconcelos, Instituto Superior Políticas Lisboa (PT)
Vera Placco, Pontifícia Universidade Católica São Paulo (BR)

Toda a correspondência destinada à revista, deve ser dirigida a:

rpie@porto.ucp.pt; UCP | Rua Diogo Botelho, 1327, 4169-005 Porto | Portugal

ÍNDICE

Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º especial, 2020

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.nEspecial>

11 APRESENTAÇÃO

Joaquim Azevedo

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8498>

14 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DO OLHAR DE FUTUROS PROFESSORES:
IMPLICAÇÕES DO(S) AMBIENTE(S) DE ENSINO E APRENDIZAGEM

THE PEDAGOGICAL RELATIONSHIP FROM THE FUTURE TEACHERS PERSPECTIVE:
IMPLICATIONS OF THE ENVIRONMENT(S) OF TEACHING AND LEARNING

Ilda Freire-Ribeiro | Elza Mesquita

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8499>

36 ALTERANDO A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA. UM CASO EM ESTUDO
CHANGING THE SCHOOL'S PEDAGOGICAL ORGANIZATION. A CASE STUDY

Paulo Gil | Joaquim Machado

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8500>

57 AS SALAS DE AULA NAS ESCOLAS MODERNIZADAS PELA PARQUE ESCOLAR.
ENTRE UM VOLUNTARISMO RETÓRICO E UMA MÍNGUA DE EFEITOS NOS
PROCESSOS EDUCATIVOS

THE CLASSROOMS OF SCHOOLS THAT WERE MODERNIZED BY *PARQUE ESCOLAR*.
BETWEEN A RHETORICAL VOLUNTEERISM AND A SHORTAGE OF EFFECTS IN THE
EDUCATIONAL PROCESSES.

Manuel Peniche Bertão | José Matias Alves

<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8501>

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DO OLHAR DE FUTUROS
PROFESSORES: IMPLICAÇÕES DO(S) AMBIENTE(S) DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

**THE PEDAGOGICAL RELATIONSHIP FROM THE FUTURE TEACHERS
PERSPECTIVE: IMPLICATIONS OF THE ENVIRONMENT(S) OF TEACHING
AND LEARNING**

Ilda Freire-Ribeiro¹ | Elza Mesquita²

Resumo

O ambiente de aprendizagem expressa claramente as intenções do professor que, recorrendo à planificação, concebe e desenvolve o currículo e circunscreve as atividades, com o objetivo de facilitar às crianças a construção de novas aprendizagens. O ambiente envolve amplas dimensões (temporal, espacial, relacional, de recursos e estratégias) que, no seu conjunto, poderão contribuir para tornar o espaço educativo mais apelativo e facilitador de motivação e participação. O estudo apresentado envolveu oito estudantes do 2.º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), de uma Escola Superior de Educação

¹ Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação. Portugal. ilda@ipb.pt

 <https://orcid.org/0000-0003-1033-8614>

² Instituto Politécnico de Bragança. Centro de Investigação em Educação Básica, Portugal. elza@ipb.pt

 <https://orcid.org/0000-0001-5986-0839>

do Nordeste de Portugal. Teve como principal objetivo perceber a importância que os estudantes (futuros professores) atribuem ao ambiente de aprendizagem e a influência que este pode ter, quer na fomentação disciplinar, quer na construção de uma relação pedagógica positiva, participante e cúmplice. A recolha de informação assentou na técnica do inquérito, através da aplicação de um questionário com questões abertas. O estudo seguiu o paradigma de investigação qualitativa e análise de conteúdo dos dados. Salienta-se que estes estudantes valorizam ambientes de aprendizagem inovadores e significativos, procurando estimular comportamentos positivos através de uma boa gestão da relação pedagógica.

Palavras-chave: Ambientes de aprendizagem; Perceções dos futuros professores do 1.º CEB; Relação pedagógica; Prática pedagógica.

Abstract

The learning environment clearly expresses the intentions of the teacher who, using planning, conceives and develops the curriculum and circumscribes activities, with the aim of facilitating the construction of new learning by children. The environment involves wide dimensions (temporal, spatial, relational, resources and strategies) that, taken as a whole, can contribute to making the educational space more appealing and facilitating motivation and participation. The present study involved 8 students of the 2nd year of the Master's course in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB), from a Higher School of Education in the Northeast of Portugal. Its aim was to understand the importance that students (future teachers) attach to the learning environment and the influence that it may have, both in disciplinary promotion and in the construction of a positive, participatory and complicit pedagogical relationship. The collection of information was based on the survey technique, through the application of a questionnaire with open questions. The study followed the paradigm of qualitative research and data content analysis. It should be noted that these students value innovative and significant learning environments,

seeking to stimulate positive behaviours through a good management of the pedagogical relationship.

Keywords: Learning environments; Perceptions of future teachers of the 1st CEB; Pedagogical relationship; Pedagogical practice.

1. Introdução

Cada instituição, cada escola tem um ambiente único, uma personalidade particular que facilmente é entendida por quem a frequenta. O ambiente e a “cultura da escola” (Amado & Freire, 2009, p. 11) determinam, em certa medida, o tipo de comportamentos e de interações que se desenvolvem no seu interior. A existência de um ambiente em que se vivencia a competição, a rivalidade e o desencontro, em vez de valores como a amizade e a cooperação, estará mais propícia à existência de momentos de ameaça, de confronto, de indisciplina.

As regras de funcionamento e de convivência estão intrinsecamente relacionadas com o ambiente da sala de aula, assim como o desvio à norma e a fuga ao que está estipulado. No dia a dia da escola ouve-se, constantemente, falar de situações disruptivas cujas causas são consequência de múltiplos fatores, nomeadamente individuais, sociais, psicológicos, comunicacionais e motivacionais.

Geralmente as situações disruptivas estão associadas à gestão de sala de aula e ao processo de aprendizagem, nomeadamente com as práticas letivas (Amado, 2000; Estrela, 2002; Amado & Freire, 2013). Nesta perspetiva o professor e a forma como constrói o ambiente de sala de aula tornam-se a pedra angular deste processo. A ideia de um professor ancorado a práticas mais tradicionais não se compadece com a escola atual, que se quer dinâmica, com crianças ativas e participativas. Para lecionar os conteúdos programáticos e ter o êxito pretendido, o professor terá de (re)organizar a sua sala de aula e as suas atividades com a intenção de responder às particularidades de

todos os estudantes (Amado & Freire, 2009). Desta forma, compete ao professor a adoção de práticas holísticas e inovadoras que fomentem atitudes mais positivas e o gosto pela aprendizagem, na procura constante de um ambiente agradável, socializador e estimulante.

Um professor deverá estar preparado para assumir o compromisso de promover um dos princípios identificados pela UNESCO como grande desafio para o século XXI: “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” (Delors et *al.*, 2005, p. 96). Sem dúvida que esta aprendizagem se revela ser um grande desafio da educação, ao qual a formação inicial de professores não pode ficar alheia.

Corroboram-se as palavras de Ribeiro (2016), quando salienta que a formação inicial de professores se constitui

como uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porque não só promove e possibilita a construção do conhecimento profissional, mas também favorece o desenvolvimento de capacidades, disposições e atitudes com o objetivo de preparar os formandos para a realização eficaz, da sua ação educativa em sala de aula. (p. 1)

E é neste contexto que tecemos a nossa pesquisa, com a qual pretendemos perceber a importância que os estudantes (futuros professores) atribuem ao ambiente de aprendizagem e a influência que o mesmo poderá ter, quer na fomentação disciplinar quer na construção de uma relação pedagógica mais positiva (Freire-Ribeiro & Mesquita, 2019). A formação inicial de professores deve ajudar os futuros professores a desconstruir o dogmatismo do que é ensinar e aprender no século XXI, uma vez que, esvanecer a curiosidade ou o espírito crítico de uma criança, em vez de os desenvolver, é enfraquecer a(s) sua(s) forma(s) de construir conhecimentos (Delors et *al.*, 2005).

2. Ambiente(s) de aprendizagem: o clima na sala de aula

A sala de aula deve ser um espaço único, particular e plural, um lugar onde se cruzam necessidades, aspirações e interesses. Em cada sala de aula o clima, ou ambiente educativo, que se faz sentir interfere na aprendizagem (Lemos, 2018). Num ambiente salutar, a aprendizagem será de maior sucesso, pois podem ser expressos sentimentos e necessidades, sem recurso à formalidade ou à força (Curwin, Mendler, & Mendler 2008), e as regras estão alicerçadas em valores em que as crianças se reveem, motivando-as a segui-las.

A construção de um ambiente relacional positivo está diretamente implicada com a afetividade, a compreensão e a interação, mas também com a definição de regras, não impostas, mas discutidas e decididas por todos, quer por crianças, quer por professores (Estrela, 2002). A clareza das regras, a sua justeza, adequação e funcionalidade são aspetos que distinguem as escolas onde se vive um ambiente social e de trabalho positivos. O estabelecimento e a monitorização das regras são fundamentais para a gestão da aula. Portanto, a relevância que se atribui, ou não, às regras pode ser determinante para que o processo de ensino e aprendizagem se desenrole com a eficácia e a normalidade desejadas (Amado & Freire, 2009, 2013). Neste sentido, importa, no processo de elaboração e negociação das regras, procurar envolver as crianças para que as compreendam e as aceitem (Estrela, 2002). No entanto, o estabelecimento de regras e a obtenção de consenso sobre o que foi determinado não são uma tarefa fácil, talvez pela diferença de perspetivas que o acordo das mesmas pode ter ou não. Sobre esta matéria, Amado e Freire (2009) são de opinião de que em relação “às exigências e ao objeto das regras”, estas são muitas vezes tidas “como anacrónicas, extemporâneas, descabidas ou, até mesmo, impossíveis de cumprir” (p. 17). Porém, é amplamente reconhecido que ter regras bem definidas é situação *sine qua non* para obter melhores resultados e alcançar os objetivos desejados (Amado & Freire, 2013, 2009; Estrela, 2002; Amado, 2000). Além disso, “um pequeno conjunto de regras ajuda

[a criança] a autocontrolar o seu próprio comportamento, verbalizando-as para si [mesma] como propósitos e objetivos a alcançar” (Amado, 2000, p. 12).

Uma sala de aula com um clima dito “saudável” poderá proporcionar um ambiente mais positivo, promotor do sucesso educativo e favorecedor de uma aprendizagem mais ativa, significativa e socializadora, o que estimula o envolvimento das crianças nas atividades de aprendizagem. Uma criança motivada e interessada está, certamente, mais serena e satisfeita, contribuindo para um ambiente onde não é necessário recorrer à punição, nem ao controlo. Será uma criança com um comportamento assertivo, disciplinado e interessado. Assim, a relevância de um clima positivo de escola poderá contribuir para a redução de problemas ao nível do comportamento.

Segundo Stall (1991, cit. por Morgado, 2003), numa sala de aula com um bom clima social observam-se: (i) padrões elevados de comunicação entre as crianças e entre as crianças e o professor; (ii) elogios e reforços; e (iii) atitudes e expectativas positivas relativamente às crianças, bem como interesse por elas enquanto pessoas. Assim sendo, promover um clima de sala de aula positivo poderá ser sinónimo de promover a confiança das crianças na sua aprendizagem e desenvolver as suas capacidades e competências.

3. A relação pedagógica professor-criança

A relação pedagógica, no seu sentido mais restrito, e segundo Estrela (2002), consiste no “contacto interpessoal” que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do “ato pedagógico” (num processo de ensino-aprendizagem), entre professor-criança-turma (agentes bem determinados) (p. 36). São relações transversais que dizem respeito ao perfil humano do professor e às suas atitudes decorrentes dos seus valores cívicos e éticos. Vão muito além do ensinar. Posicionam-se na dimensão do saber ser. Contudo, esta competência “não pode ser comparada a um ato de enunciação” e “não pode ser cumprida sem referência ao sujeito que a emite nem no contexto na qual se situa” (Mesquita, 2015, p. 295).

A forma como se processa a supervisão, ao longo da formação inicial, sobretudo em situação de estágio em contexto, também interfere no fortalecimento da competência relacional dos formandos, “com vista à assunção de uma atitude preventiva e pró-ativa face à indisciplina” (Ribeiro, 2016, p. 105), por exemplo. Temos, pois, consciência de que “a partir da reflexão das práticas reais o profissional, em função do trabalho de abstração e concetualização, pode reinvestir a sua experiência nas práticas e nas situações profissionais diversas” (Mesquita, 2015, p. 295).

O clima vivido e experienciado na sala de aula deve-se essencialmente às interações do professor e das crianças. No entanto, sabemos que são relações pautadas pela sua assimetria, uma vez que dependem, em grande parte, das ações do docente e não tanto das ações das crianças. Todavia, Silva e Neves (2006) alertam no sentido de reconhecermos que “nenhum ator [envolvido no processo de ensino e aprendizagem] está completamente desprovido de poder” (p. 11), e acrescentam que as crianças também “dispõem de uma pequena parcela de poder, embora esta seja, sobretudo, de natureza informal, já que se trata de um poder que não é legitimado nem pela instituição-escola, nem pela sociedade” (p. 11). Desta forma, e através deste poder informal, que é um “poder de grupo” (Silva & Neves, 2006, p. 11), quanto maior for o número de crianças envolvidas num dado incidente crítico, mais reduzidas serão as assimetrias criadas pelas relações de poder entre o professor e a criança. Logo, o papel do professor será determinante, pelo que será imprescindível agir de forma a proporcionar um clima positivo.

A dimensão relacional encaixa-se na forma como o professor gere o poder dentro da sala de aula e a capacidade de comunicar uma imagem de justiça e de compreensão na relação com todas as crianças (Amado & Freire, 2009). Ora, situações disruptivas podem ocorrer quando não existe uma gestão equilibrada. Esta gestão, que se traduz “numa complexa combinação de estratégias usadas pelo professor, na tentativa de fazer passar uma determinada imagem de si mesmo” (Amado & Freire, 2009, p. 40), assenta, segundo os autores, em quatro aspetos: o autoritarismo, a permissividade, a indiferença

e a assertividade. Todo este processo se complexifica quando falamos de professores estagiários, uma vez que são confrontados com uma forma-de-pensar e um ter-de-agir contraditórios, entrando em choque os ideais concebidos e a realidade vivenciada efetivamente no dia a dia num contexto de estágio (Ribeiro, 2016; Mesquita & Roldão, 2019a, 2019b).

Se por um lado as crianças esperam que os professores manifestem a sua autoridade e poder, por outro, o autoritarismo, caracterizado por um grande distanciamento afetivo, é visto de um modo negativo. Embora, inicialmente, este possa criar condições para a disciplina, pelo medo que cria nas crianças, acabará por se transformar numa série de desvios. Para Amado e Freire (2009), pior que o autoritarismo é a permissividade, pois, sendo um impedimento à aprendizagem, dá lugar a situações de descontrolo na aula. A indiferença é uma “característica de professores perfeitamente desmotivados [...] que procuram não ser incomodados” (p. 39) e perpetuar formas de “dar” aulas em que pouco se aprende. Do ponto de vista positivo, a assertividade é uma característica do professor que respeita as crianças e se faz respeitar e com o qual se pode ter uma conversa sobre temas alheios à disciplina, mas do interesse da criança.

Criar e manter uma boa relação entre o professor e a criança contribui para um clima de aula positivo. Contribui também para que a criança goste de estar na sala de aula e ganhe gosto pela aprendizagem e, conseqüentemente, pela escola. Como tal, quanto melhor a relação interpessoal do professor, maior será o empenho, o envolvimento e a participação das crianças na sala de aula.

4. Opções metodológicas

Optou-se por uma metodologia qualitativa recorrendo ao inquérito por questionário, com questões abertas, a um grupo de 8 (oito) estudantes (quatro pares pedagógicos) da formação inicial de professores, que se encontravam a terminar o mestrado profissionalizante para o ensino em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, numa Escola Superior de Educação do Nordeste de Portugal. A

impossibilidade de trabalhar com todos os futuros professores da instituição de ensino superior levou-nos a selecionar os que estavam mais próximos, ou seja, aqueles com os quais desenvolvíamos trabalho docente, nomeadamente de supervisão e acompanhamento das práticas no contexto do 1.º ciclo do ensino básico. Neste sentido salvuardamos que o estudo surge confinado à Prática de Ensino Supervisionada (PES) vivenciada no mesmo âmbito, uma vez que anteriormente os futuros professores já tinham tido a oportunidade de realizar a sua prática em creches e estabelecimentos de educação pré-escolar, no contexto do Mestrado profissionalizante para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A metodologia qualitativa, de acordo com Sousa (2005), procura “compreender os mecanismos, como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções” (p. 31). Neste sentido, seguimos esta linha investigativa, com o intuito de valorizar a forma de pensar dos futuros professores face ao ambiente educativo inerente à PES.

A ideia de conceber questões abertas prendeu-se com o facto de querermos conhecer opiniões, atitudes, sentimentos e expectativas dos estudantes (futuros professores) inquiridos.

O inquérito por questionário contemplava cinco dimensões, cada uma delas com questões orientadoras, tal como se indica no quadro seguinte:

Quadro 1. Dimensões e questões orientadoras do inquérito por questionário

Dimensões	Questões orientadoras
1. Posicione-se face às crianças e teça algumas reflexões, considerando as seguintes questões:	<ul style="list-style-type: none">• Qual o tipo de atividades que as crianças gostavam mais de realizar? E qual o tipo de atividades que não gostavam?• Existiam crianças que se evidenciaram? Em que aspetos? Como reagiam as outras crianças?• As crianças tinham voz? Era-lhes permitido gerir algum tipo de aprendizagem? De que forma?• Pensa ter desenvolvido uma pedagogia ativa?

	<ul style="list-style-type: none"> • Como era gerida a participação da criança?
--	--

2. Posicione-se face ao ambiente de aprendizagem (contexto) e teça algumas reflexões, considerando as seguintes questões:	<ul style="list-style-type: none"> • Como se encontrava organizado o espaço? O mobiliário do espaço podia ser deslocado? Teve a possibilidade de fazer alterações? Se sim, como e com que frequência o fazia? • Que interações se criavam no espaço sala de aula? • Considerou que a sala era espaçosa ou limitada para o número de crianças? Em que condições se encontrava? • Todas as crianças se dedicavam à mesma atividade em simultâneo? • As crianças ofereciam-se voluntariamente para dar respostas nas discussões? • A dinâmica do grupo otimizou a cooperação e/ou a competição?
---	--

3. Posicione-se face ao ambiente de aprendizagem (relação professor(a)/crianças) e teça algumas reflexões, considerando as seguintes questões:	<ul style="list-style-type: none"> • Que atividades em grupo proporcionou às crianças? • Como eram divididas as tarefas? • O que determinava o ritmo das atividades em grupo? • Quais eram as crianças que tinham mais contacto com o/a professor/a? E as que tinham menos contacto?
--	--

4. Posicione-se face ao ambiente de aprendizagem (disciplina e controlo) e teça algumas reflexões, considerando as seguintes questões:	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças podiam escolher o espaço onde pretendiam realizar a atividade? • Até que ponto se sentia a autoridade no dia a dia na escola? • Que tipo(s) de restrições colocava às crianças? • Como controlava o grupo de crianças?
--	---

5. Posicione-se face ao ambiente de aprendizagem (recursos didáticos utilizados) e teça algumas reflexões, considerando as seguintes questões:	<ul style="list-style-type: none"> • Recorreu a materiais didáticos, para além do manual escolar, com frequência? Que tipo de materiais utilizou e com que intencionalidade o fez? Anote apenas um ou dois exemplos. • Como reagem as crianças à utilização do manual escolar? (Se aplicado) • Como reagem as crianças perante a utilização de outro tipo de material didático? (Se aplicado) • Fez uso do quadro interativo, de textos, de livros de literatura para a infância, equipamentos, recursos audiovisuais, etc.?
--	--

No final do questionário foi ainda solicitado aos futuros professores o seguinte: “Faça uma reflexão sobre as suas aulas, tendo em conta as tendências metodológicas do/a professor/a (se os métodos, técnicas e outros procedimentos do/a professor/a no trabalho com os conteúdos se situavam dentro de uma abordagem tradicional ou, pelo contrário, eram promotoras de uma abordagem mais participativa) e o desenvolvimento da aula como um todo (relato descritivo da aula, ou seja, das sequências das atividades levadas a efeito e a integração dos conteúdos curriculares das diferentes componentes do currículo)” (Freire-Ribeiro & Mesquita, 2019).

No âmbito deste texto surge apenas a análise que efetuamos à dimensão 4 [posicionamento dos formandos face ao ambiente de aprendizagem (disciplina e controlo)]. Os discursos foram submetidos a uma análise de conteúdo que resultou num *corpus* que a seguir iremos apresentar e examinar, de uma forma sinóptica, considerando a influência que a organização do espaço e a gestão dos comportamentos têm no ambiente de aprendizagem. Procurámos fundamentalmente a identificação de unidades de análise que dessem corpo ao propósito da investigação e, para tal, tivemos em linha de conta Bardin (2016), uma vez que nos dá uma perspetiva ampla desta técnica, que se suporta em procedimentos cuidadosos e sofisticados e nos ajuda a tomar as melhores decisões sobre a natureza dos dados analisados, em relação aos propósitos do que pretendíamos investigar. No processo de análise os oito textos foram codificados e organizados considerando as categorias indicadas, embora, na apresentação, análise e discussão dos resultados, tenhamos optado por discutir os discursos no coletivo, no individual ou mesmo enquanto pares pedagógicos, procurando a recursividade nas respostas dos inquiridos e os sinais de conhecimento e aprendizagem nos seus discursos.

5. Apresentação, análise e discussão dos resultados

O ambiente de aprendizagem, como já vimos, depende, quase exclusivamente, do professor e da sua maneira de encarar o processo de ensino-aprendizagem. Na opinião de um futuro professor é imprescindível

criar espaços, adaptando-os às necessidades e interesses do grupo, de forma a que estes sejam flexíveis, acolhedores e motivantes proporcionando-lhes [às crianças] interações diversificadas. (F2)

No respeito à escolha do espaço de ensino-aprendizagem, os testemunhos de alguns futuros professores revelam que a sala de aula era o local mais recorrente para lecionar:

este é o local mais propício para uma aprendizagem mais concentrada e aplicada. (F3)

Esta ideia de sala de aula é encarada mais como um lugar de trabalho do que como um espaço com vida, com crianças com vontade própria e formas de ser diferenciadas. Parece mostrar uma sala de aula que trabalha mais com o isolamento e para a individualidade dos sujeitos envolvidos e não para o “saber viver juntos”. Talvez seja uma ideia preconcebida por parte dos estudantes (futuros professores) e que precisa de ser (des)construída, no sentido de se perceber a sala de aula como mais um espaço plural, entre muitos, onde a aprendizagem acontece, valorizando tanto os espaços formais como os não formais e informais.

Da análise dos discursos pode verificar-se que as crianças, com exceção de uma turma, não tinham qualquer influência na escolha ou seleção do espaço onde a atividade acontecia, pois, tal como afirma um dos futuros professores inquiridos,

em relação ao espaço onde foram realizadas as atividades, não foi dada a possibilidade de escolha do mesmo às crianças. (F4)

Antevê-se no *corpus* discursivo e reflexivo que a escolha era da total responsabilidade da docente titular, pois “as crianças eram limitadas ao espaço que tinham” e as estagiárias não tinham “possibilidade de alterar o ambiente físico ou espaço de trabalho” (F5). Este aspeto que não ajuda muito na desconstrução do dogmatismo associado ao professor tradicional, em salas de aula convencionais (Delors *et al.*, 2005). Percebe-se a perpetuação da lógica burocrática aplicada às escolas que, com a sua estrutura-padrão, pode ser reproduzível em qualquer sala de aula desde que seja regulada pelo mesmo sistema educativo.

A pouca autonomia do professor estagiário para alterar ou sugerir mudanças no ambiente era uma situação que acabava por condicionar, constringer e, de certo modo, perpetuar o seu modo de agir e de fazer, que se espelhava na ação do(a) professor(a) cooperante. Por outro lado, o estagiário também adotava uma postura menos flexível, reconhecendo que “as crianças não tiveram oportunidade de escolher o espaço onde pretendiam realizar as atividades”, pois era ele quem “indicava quando íamos fazer uma atividade no exterior” (F3). Refletindo sobre esta postura mais rígida, este futuro professor acrescenta ainda que, neste aspeto, sentia “que o grupo foi limitado na sua escolha, pois não lhe foi dada a oportunidade”, permanecendo “a maior parte das vezes em sala de aula” (F3).

O par pedagógico, F2 e F8, com uma experiência numa sala de aula bastante organizada para um ensino cooperativo e inovador, referiu que não sentiu necessidade de sair da sala, embora o tivesse feito:

Era óbvio que com uma sala tão propícia a uma aprendizagem mais inovadora, por vezes, não era necessário sairmos daquele espaço. Contudo, salientamos que existiram algumas atividades que foram dinamizadas no exterior ou em outros locais da escola, sendo que também as crianças, relativamente às suas apresentações, dispunham a sala de forma a valorizar mais a sua exposição. (F8)

Houve ainda outros pares pedagógicos (F1 e F7; F5 e F6) que referiram a biblioteca escolar como sendo um local diferente da sala de aula, a que recorreram frequentemente. Os futuros professores, ao assumirem o estatuto de professores estagiários, conseguiram perceber o papel potenciador deste espaço no desenvolvimento de competências de literacia e, não raras vezes, planificaram atividades lúdico-pedagógicas que aconteceram na biblioteca escolar.

A falta de disciplina, associada a atividades que fogem à normalidade diária na escola, foi também apontada várias vezes nas reflexões como sendo um dos aspetos que contribuíram para a decisão de ficarem na sala de aula:

nas vezes que levei as crianças ao exterior, manifestaram, em parte, mau comportamento e [...] agitação. (F3)

Atualmente é comum ouvirmos falar de indisciplina e de dificuldades em controlar o grupo de crianças em sala de aula. Os futuros professores também se referiram a estes aspetos como “uma questão complexa”, uma vez que, na sua opinião:

há crianças [sobre as quais] os adultos não conseguem ter autoridade nenhuma e há crianças em que se verifica a sua autoridade face a um adulto; (F1)

relativamente ao controlo e gestão do grupo, demonstrou-se um processo um pouco complexo, pois algumas atividades proporcionavam maior discussão, e, como eram crianças muito participativas, era complexo gerir essas mesmas discussões. (F6)

O par pedagógico F3 e F4 refletiu sobre os comportamentos do grupo, dizendo que era uma turma particularmente difícil no que dizia respeito à falta de disciplina, e, por isso, “frequentemente requeria um grande controlo e regulação” (F4); além disso, “o grupo, ao longo do estágio, revelou ser difícil de se manter atento e controlado a nível comportamental” (F4). Segundo o mesmo elemento do par pedagógico,

era frequente [as crianças] levantarem-se para brincar com os colegas, recolher objetos caídos no chão e entregar trabalhos, o que originava complicações relativamente ao cumprimento das regras da sala de aula. (F4)

Da análise discursiva, parece-nos que este ambiente de aprendizagem, por vezes, se revelava contrário ao desejado ou, por outras palavras, “oposto à disciplina ou ordem necessária às aprendizagens escolares” (Estrela, 2007, p. 24). Os discursos levam-nos a considerar que estes comportamentos frequentes e que perturbavam as atividades se situam no primeiro nível de indisciplina considerados por Amado e Freire (2013), que engloba as infrações às regras de trabalho e produção na aula. Ou seja, neste nível, “está posto em causa um conjunto de regras respeitantes à organização e cumprimento das tarefas” (p. 3). Os desvios ao que está estipulado referem-se essencialmente a

comportamentos considerados não adequados ao bom funcionamento da aula e que se traduzem, por exemplo, em conversas paralelas, risos, deslocações não autorizadas, falta de pontualidade, falta de material e atividades fora da tarefa prescrita.

Na verdade, as crianças não cumprem as regras que não entendem ou que não ajudaram a construir (Amado & Freire, 2013, 2009; Estrela, 2002). E, como tal, a falta de consenso e o facto de as regras poderem não ser aceites ou serem impostas pelo professor fazem com que seja mais fácil adotar atitudes disruptivas, contraditórias e constantes, que os estudantes ainda não sabem bem como controlar. Os comportamentos apontados como mais frequentes prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, perturbando o ambiente da aula, não sendo, contudo, considerados muito graves. Salientam-se, entre eles, a falta de atenção e as conversas paralelas, comportamentos que acabam por ser desagradáveis, mas apenas devido à sua persistência e frequência.

Os futuros professores questionam também a sua própria autoridade na sala de aula, afirmando mesmo um deles:

é mais complicado para um [professor] estagiário, porque, se a criança não respeita o professor titular, será que vai respeitar um estagiário? (F1)

Os inquiridos refletem também sobre o facto de as crianças obedecerem mais facilmente ao professor titular do que ao professor estagiário.

Em situações de conflito, e no que respeita à punição ou restrições que limitassem os incumprimentos, os estudantes optavam por impedir as crianças de “participar nas atividades e não serem solicitadas para responder às questões” (F4), assim como deixar apenas “responder ao questionado quem tivesse o dedo no ar” (F3); por outro lado, “quando as crianças falavam todas ao mesmo tempo e não ouviam” o que os estagiários estavam a dizer, ficavam “em silêncio por breves instantes, e em algumas situações”,

nomeadamente depois de terem chamado a atenção, ignoravam “o que a criança dizia para que as outras pudessem participar” (F6).

Salienta-se a reflexão positiva de um futuro professor:

nunca foi necessário colocar restrições, pois sempre foi possível termos tempo de trabalho e tempo lúdico. (F8)

É evidente, sobretudo nas falas de um par pedagógico (E2 e E8), a motivação existente no grupo, aspeto que contribuía para que não houvesse lugar à indisciplina. Segundo o que se expressa neste discurso, existe uma relação entre a motivação e a inexistência de comportamentos disruptivos, uma vez que a motivação das crianças poderá desencadear o sucesso educativo e potenciar comportamentos saudáveis.

Os futuros professores refletem, mais uma vez, sobre a sua situação de estagiários sublinhando, por exemplo, o seguinte:

como estagiária, não podia colocar muitas restrições, mas ao longo do tempo consegui que as crianças estivessem mais concentradas e que estivessem com mais atenção ao seu comportamento para que houvesse um bom ambiente de aprendizagem. (F5)

Discorre também de alguns discursos uma efetiva preocupação em proporcionar um ambiente positivo e refletir conjuntamente sobre comportamentos, de modo a diminuir situações arbitrárias e motivar o grupo para as aprendizagens, pois

embora as crianças tivessem sido chamadas à atenção, estas restrições não foram colocadas em prática, visto que se revelou fundamental a participação de todas, favorecendo assim as suas aprendizagens. (F4)

Na tentativa de procurar soluções para algumas situações de desvio e de alguma perturbação da dinâmica da aula, um estudante afirmou claramente:

a verdade é que nunca houve uma situação de extremos em que fosse necessário intervir de forma mais drástica, e, por isso, no dia a dia ia controlando o grupo através da fala e de os fazer colocarem-se no papel do outro, pois, se queremos que nos escutem, temos de ser capazes de escutar e respeitar as opiniões dos outros. (F1)

Ainda sobre esta matéria, alguns futuros professores (F3, F4, F5 e F8) disseram ter recorrido à variação do tom de voz (falando mais baixo) para manter a turma mais calma e focada ou até mesmo à música:

muitas das vezes, quando sentia que ninguém me ouvia devido às conversas paralelas da turma, cantava uma canção e de facto ajudava a que o ambiente ficasse mais calmo, porque eles também começavam a cantar e gerava-se harmonia. (F3)

A motivação da própria criança para as aprendizagens foi também considerada pelos futuros professores como uma forma de contrariar situações menos próprias, pois assim, quando “a forma de abordagem fosse diferente, ou seja, mais lúdica com materiais e espaços diferentes, as crianças mostravam uma maior motivação pela participação nas atividades” (F2):

todas as crianças têm diferentes maneiras de lidar com diferentes situações, por isso é importante criar um clima individual para que elas se sintam bem, com motivação para aprender. (F2)

Um aspeto que importa ainda sublinhar é a ideia de dar voz à criança, procurando os futuros professores formas de superação de conflitos e de controlo dos comportamentos sem necessidade de recorrer à punição. Ou seja, os inquiridos referiram que, em alguns momentos, através do diálogo e da reflexão conjunta,

[dava-se] oportunidade às crianças de serem elas próprias a perceberem que naquele momento a atitude não estaria a ser a mais correta. (F8)

O facto de se estimularem comportamentos considerados mais adequados, tal como assume este futuro professor, ajuda a capacitar/persuadir as crianças a pensarem sobre estes comportamentos e a adotarem-nos.

6. Considerações finais

O ambiente de aprendizagem, mais propriamente a relação existente entre os membros que se englobam no processo de ensino-aprendizagem, é determinante para o sucesso educativo. Verificamos que um ambiente hostil no qual a indisciplina ocupa lugar de destaque é pouco favorável ao bom desenvolvimento de competências pessoais e sociais nas crianças e, por conseguinte, à condução de uma boa aprendizagem. Também são de salientar os discursos que evidenciam mudanças no ensinar e no aprender, em consequência da transformação das salas de aula convencionais em ambientes de aprendizagem que promovam a cooperação e, consequentemente, as relações interpessoais positivas. Este aspeto é assumido e salvaguardado positivamente apenas por um par pedagógico dos futuros professores inquiridos.

Dos discursos analisados sobressai também a ideia de que os estudantes (futuros professores) se preocupam com o ambiente relacional, procurando estabelecer relações positivas com todas as crianças que as conduzam ao sucesso educativo, tal como referem Curwin, Mendler e Mendler (2008): “building relationships is the golden key to success with all students” (p. 62).

Quatro aspetos parecem merecer uma maior atenção na análise dos discursos: (i) o controlo dos comportamentos como preocupação dominante, a evidenciar que a indisciplina ainda é um dos problemas com que os professores se confrontam em sala de aula; (ii) a difícil gestão dos comportamentos que envolve controlo e, por vezes, punição (embora os estudantes não se sintam com autoridade para o fazerem); (iii) a estimulação de comportamentos positivos através de uma boa gestão da relação pedagógica; e (iv) a constante motivação das crianças alcançada através de estratégias diferenciadas e práticas inovadoras.

Segundo Silva e Neves (2006), a resolução acertada de problemas de indisciplina contribui para a qualidade do sistema educativo e, como tal, constitui um desafio para qualquer professor (em formação ou de carreira), que enriquecerá certamente o desenvolvimento da sua prática.

Sublinha-se que a formação inicial deve incidir sobre aspetos como o ambiente educativo, particularmente sobre as relações educativas e os processos que lhe são inerentes, por forma a contribuir para que os futuros professores possam enfrentar, de modo mais eficaz, as situações disruptivas que ocorrem diariamente na sua prática profissional.

7. Referências

- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola – Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.

- Amado, J., & Freire, I. (2013). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.). *Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: FEP/UCP.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Delors, J., et al. (2005). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação* (9.ª ed.) Porto: Edições Asa.
- Curwin, R., L., Mendler, A. N., & Mendler, B. D. (2008). *Discipline with Dignity: New challenges, new solutions*. Virginia: ASCD Member Book.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Freire-Ribeiro, I., & Mesquita, E. (2019). Ambiente(s) de ensino e aprendizagem: A perceção dos futuros professores. In I. Cabral, J. Machado, C. Palmeirão, I. Baptista, J. Azevedo, J. Matias Alves & M. C. Roldão (Orgs.), *Educação, territórios e desenvolvimento humano: Atas do III Seminário Internacional* (pp. 93-104). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa-Porto. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.07>
- Lemos, P. (2018). (Des)Encontros com a indisciplina. *Revista de Educação. Geográfica | UP*, n.º 3, 7-38. <https://doi.org/10.21747/21840091/3a1>
- Lopes, J. A. (2013). A indisciplina em sala de aula. In Fundação Francisco Manuel Fernandes (ed.), *Indisciplina na escola* (pp. 39-67). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Mesquita, E. (2015). Ver, ouvir e saber: O lugar da competência nos modelos de formação inicial de professores. In J. D. Justino (dir.) & M. Miguéns (coord.), *Formação inicial de professores* (pp. 292-303). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf.
- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2019a). A supervisão como dispositivo de desenvolvimento profissional e transformação de práticas. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 13-39). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782007000100008>
- Mesquita, E., & Roldão, M. C. (2019b). Influência(s) da supervisão pedagógica nas práticas de ensino dos futuros professores. In I. Cabral, J. Machado, C. Palmeirão, I. Baptista, J. Azevedo, J. Matias Alves & M. C. Roldão (orgs.), *Educação, territórios e desenvolvimento humano: Atas do III Seminário Internacional* (pp. 559-577). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia

– Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa-Porto.

Morgado, J. (2003). Qualidade, inclusão e diferenciação. *Colecção Teses/11*. Lisboa: Edições I.S.P.A.

Ribeiro, M. C. (2016). *O desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, em contextos de supervisão: Um estudo com professores-estagiários, no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento não publicada). Acedido em <http://hdl.handle.net/10451/23632>.

Silva, P., & Neves, I. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, v.19 n.º 1, 5-41. Acedido em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n1/v19n1a02.pdf>.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Article received on 17/08/2019 and accepted on 30/03/2020.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.