



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO



EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL

Porto . 2019

© 2019 Universidade Católica Portuguesa . Porto
Faculdade de Educação e Psicologia
Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do III Seminário Internacional . **Organizadores:** Ilidia Cabral, Joaquim Machado, Cristina Palmeirão, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão . **Autores:** Adérito Gomes Barbosa, Ana Couto, Ana Gomes, Ana Margarida Esteves Narciso Gomes, Ana Paula Gilaverte, Ana Paula Xavier Catalão, Anabela Ribeiro Correia, António Andrade, António Oliveira, Bruno César, Carla Baptista, Carlos Augusto Pires, Cláudia Josefina Pacheco Nóbrega, Cristina Paula Pinto, Daniela Gonçalves, Eduardo Lomba, Elza Mesquita, Flávio Caetano da Silva, Francisco Guimarães, Francisco Matete, Francisco Veiga, Glauçiana Gomes Soares Vazquez, Helena M. Oliveira, Hermenegilda Correia, Ilda Freire-Ribeiro, Ilídia Cabral, Joaquim Machado, José Luis Poza, José Matias Alves, Laura Rocha, Letícia Alexandra Ribeiro Faria da Silva, Lília Vicente, Liliana Azevedo, Lucília Moutinho, Luísa Orvalho, Manuel Peniche Bertão, Marco Cruzeiro, Maria do Céu Roldão, Maria Margarida Ferreira da Silva, Marta Santos, Maura Juçá Manoel, Paulo Gil, Pedro Jesus, Ricardo Cruz, Rui Alberto Ferreira de Castro, Rui Castro, Sérgio Olim Gomes de Mendonça, Sílvia Amorim, Sílvia Cristiana Ribeiro Nunes, Sónia Burity da Silva, Susana Bastos, Vera Lúcia Silvestre Videira do Amaral . **Design e Paginação:** LabGraf. . **Colaboração:** Patrícia Fontes, Cristina Crava, Francisco Martins . **Editor:** Faculdade de Educação e Psicologia – Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Universidade Católica Portuguesa – Porto . **Local e data:** Porto, 2019 . **ISBN:** 978-989-54364-4-6

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	7
---------------------	----------

ÁREA TEMÁTICA

PROJETOS EDUCACIONAIS E DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO

ESPAÇOS ABERTOS COMO UM MUNDO DE OPORTUNIDADES	11
---	-----------

Vanda Afonso Costa

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DINÂMICAS SOCIOCOMUNITÁRIAS NA TRANSIÇÃO PARA A INATIVIDADE LABORAL	29
--	-----------

Sílvia Cristiana Ribeiro Nunes

A PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM NO 2º E 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	43
--	-----------

Eduardo Lomba, José Matias Alves, Ilídia Cabral

A PERCEÇÃO DA INFLUÊNCIA DO DECRETO-LEI N.º 55/2018 NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	57
---	-----------

Pedro Jesus, Bruno César, Carla Baptista, Ricardo Cruz.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: EXAMES NACIONAIS E (IM)POSSIBILIDADES	80
---	-----------

Marta Santos, Ilídia Cabral

AMBIENTE(S) DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A PERCEÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES	93
---	-----------

Ilda Freire-Ribeiro, Elza Mesquita

RITUAIS DE INTERAÇÃO NA DOCÊNCIA: ARQUEOLOGIA DA RECIPROCIDADE AÇÃO/REAÇÃO	105
---	------------

Vera Lúcia Silvestre Videira do Amaral

O QUE VALE O VALE DO AVE? MEMÓRIA DESCRITIVA DE UM PROJETO	120
---	------------

Anabela Ribeiro Correia, Cláudia Josefina Pacheco Nóbrega, Letícia Alexandra Ribeiro Faria da Silva

HERDEIROS DA INCAPACIDADE DA ESCOLA	143
--	------------

Ana Couto, Lucília Moutinho

APRESENTAÇÃO

A educação escolar é hoje atravessada por várias tensões e desafios, como a compulsividade e o abandono, o acolhimento de todos e as aprendizagens de cada um, o projeto societário e a integração comunitária, a vivência escolar e a formação para a vida adulta, o currículo prescrito e o currículo oculto, a forma escolar e as modalidades de educação não formal.

A área da educação entronca-se ainda com diferentes áreas e domínios do conhecimento e da ação e articula-se com territórios geográficos, sociais e culturais.

Ancorando-se numa perspetiva humanista que enfatiza a educação integral do ser humano, o Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa promoveu o Seminário Internacional *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, cuja terceira edição se realizou no Porto nos dias 18 e 19 de julho de 2019.

O III Seminário Internacional reuniu investigadores, académicos, estudantes e profissionais da área da educação e constituiu uma oportunidade privilegiada para a divulgação de pesquisas e de estudos, para a troca de experiências, o debate de ideias e a reflexão no domínio da educação formal e não formal.

Este Livro de Atas reúne os textos das comunicações livres e organiza-se em torno das quatro áreas temáticas propostas pela organização do Seminário.

A primeira área – **Projetos locais e desenvolvimento sociocomunitário** – inclui comunicações sobre projetos e dinâmicas institucionais e sociocomunitários, a educação escolar e a educação de adultos, as aprendizagens escolares e a preparação para a vida nas suas diferentes fases, o instituído e os efeitos organizacionais e profissionais da introdução de medidas inovadoras.

A segunda área – **Gestão, avaliação institucional e projetos de melhoria** – contém comunicações sobre as políticas educativas e as dinâmicas de regulação institucional, as culturas escolares e as lógicas de ação organizacional, os recursos digitais e a sua utilização seja para diferenciar o ensino seja para o controlo da gestão, a ação dos professores e das suas lideranças e o seu efeito na ação organizacional e na eficácia da aprendizagem.

A terceira área – **Escola, democracia e inclusão** – abarca comunicações sobre a singularidade da escola e a qualidade da educação, questões curriculares e questões arquitectónicas, programas e metodologias, bem como perspectivas de formação de cidadãos informados e críticos.

A quarta área – **Formação e desenvolvimento profissional** – reúne comunicações sobre o investimento na formação e a sustentabilidade das organizações, a formação contínua de professores e os seus efeitos na modernização do processo de ensino-aprendizagem, a supervisão pedagógica e o desenvolvimento profissional docente.

AMBIENTE(S) DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A PERCEÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES

Ilda Freire-Ribeiro¹, Elza Mesquita²

ilda@ipb.pt, elza@ipb.pt

¹ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

²Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

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, 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 desenvolveu-se com 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 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 o mesmo poderá 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 da análise de conteúdo dos dados. Salienta-se que estes estudantes (futuros professores) valorizam ambientes de

aprendizagem inovadores e significativos, procurando estimular comportamentos positivos através de uma boa gestão da relação pedagógica.

Palavras-Chave: ambientes de aprendizagem, percepções dos futuros professores do 1.º CEB, relação pedagógica, prática pedagógica.

1. Introdução

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). Nesta perspetiva o professor e a forma como este 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. E, assim, 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 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, que é “Aprender a conviver” (Delors, et al., 2005, p.83).

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.

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, et al., 2008), e as regras estão alicerçadas em valores em relação aos quais 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 monitorização das regras são fundamentais para a gestão da aula. Portanto, a relevância que se atribui, ou não, às regras poderá ser determinante para que o processo de ensino e aprendizagem se desenrole com a eficácia e normalidade desejada (Amado, & Freire, 2009). 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 um consenso geral sobre o que foi determinado não se torna tarefa fácil, talvez pela diferença de perspetivas que o acordo das mesmas poderá ter, ou não. Sobre esta matéria Amado e Freire (2009) são de opinião de que em relação “às exigências e ao objeto das regras; frequentemente são tidas (...) como anacrónicas, extemporâneas, descabidas ou, até mesmo, impossíveis de cumprir” (p.17). Porém, é amplamente reconhecido que se as regras estiverem bem definidas é situação *sine qua non* para se obterem melhores resultados e alcançarem os objetivos previstos (Amado, & Freire, 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 em que não é necessário recorrer à punição nem ao controlo. Será uma criança com um comportamento assertivo, disciplinado e interessado.

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 crianças e professor; (ii) elogios e reforços; e (iii) atitudes e expectativas positivas para com as crianças, demonstrando também 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, às suas atitudes decorrentes dos seus valores cívicos e éticos. Vão muito além do ensinar. Posiciona-se na dimensão do saber-ser.

O clima, vivido e experienciado na sala de aula deve-se essencialmente às interações entre o professor e as 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 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), acrescentando as autoras 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 com 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.

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 estes investigadores, 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” (Amado, & Freire, 2009, 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 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 norte de Portugal. A ideia em conceber questões abertas prende-se com o facto de querermos conhecer opiniões, atitudes, sentimentos e expectativas dos estudantes (futuros-professores) inquiridos. Os discursos foram submetidos a uma análise de conteúdo que resultou num *corpus* de análise que a seguir iremos apresentar e analisar, embora de uma forma sinóptica.

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 estudante é imprescindível “criar espaços, adaptando-os às necessidades e interesses do grupo de forma que estes sejam flexíveis, acolhedores e motivantes proporcionando-lhes interações diversificadas” (F2). No que diz respeito à escolha do espaço de ensino-aprendizagem os testemunhos dos estudantes revelam que a sala de aula era o local mais recorrente para lecionar, havendo mesmo a indicação que “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. 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 estudante, “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, uma vez que emerge de uma das narrativas que “as crianças eram limitadas ao espaço que tinham” e que “enquanto estagiárias”, não tinham “possibilidade de alterar o ambiente físico ou espaço de trabalho” (F5).

A pouca autonomia do professor-estagiário para alterar ou sugerir mudanças no ambiente era uma situação que acabava por condicionar e constranger e, de certo modo, perpetuar o modo de agir e de fazer do professor-estagiário, que se espelhava na ação do(a) professor(a) cooperante, limitando-o na sua ação. Por outro lado, o próprio estudante 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 “que indicava quando íamos fazer uma atividade no exterior” (F3). Refletindo sobre esta postura mais rígida o estudante 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).

Dois estudantes que formavam um par pedagógico (F2 e F8), com uma experiência numa sala de aula organizada para um ensino cooperativo e inovador, referem que não sentiram necessidade de sair da sala:

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 alguns pares pedagógicos (F1 e F7; F5 e F6) que referiram a ida constante à biblioteca escolar como sendo um local diferente da sala de aula. Os estudantes, 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 contribuiu para a decisão de ficarem na sala de aula, pois, e tal como afirma um estudante, “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. Os estudantes também se referiram a estes aspetos como “uma

questão complexa” uma vez que, na sua opinião: “há crianças que 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 em 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), acrescentando que “o grupo, ao longo do estágio, revelou ser difícil de se manter atento e controlado a nível comportamental” (F4). Segundo o mesmo estudante “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). Parece-nos, da análise discursiva, que este ambiente de aprendizagem, por vezes, se revelava contrário ao desejado, ou seja, “oposto à disciplina ou ordem necessária às aprendizagens escolares” (Estrela, 2007, p. 24). Os discursos remetem-nos para a consideração de que estes comportamentos frequentes e que perturbavam as atividades se situam no primeiro nível de indisciplina considerados por Amado e Freire (2009), que engloba as infrações às regras de trabalho e produção na aula. Os desvios ao que está estipulado referem-se a comportamentos considerados não adequados ao bom funcionamento da aula e que se traduzem em, por exemplo, 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, 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 faz 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, mas, no entanto, não são considerados muito graves. Salientam-se, entre eles, a falta de atenção e as conversas paralelas que são comportamentos que acabam por ser desagradáveis, mas apenas devido à sua persistência e frequência.

Os estudantes questionam também a sua própria autoridade na sala de aula afirmando que “é mais complicado para um [professor] estagiário, porque se a criança não respeita o professor titular, será que vai respeitar um estagiário?” (F1). 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) ou mesmo “quando as crianças falavam todas ao mesmo tempo e não ouviam” o que estavam a dizer e 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 estudante ao dizer que “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.

Os estudantes 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 tivessem com mais atenção ao seu comportamento para que houvesse um bom ambiente de aprendizagem” (F5). Decorre também dos discursos dos estudantes uma efetiva preocupação em proporcionar um ambiente positivo e refletir conjuntamente sobre comportamentos, de modo a diminuir situações arbitrárias e motivando 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 foi bem claro ao afirmar que

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 colocar-se no papel do outro, pois se queremos que nos escutem temos que ser capazes de escutar e respeitar as opiniões dos outros (F1).

Ainda sobre esta matéria alguns estudantes (F3, F4, F5 e F8) dizem ter recorrido à variação do tom de voz (falando mais baixo) para manter a turma mais calma e focada ou até mesmo socorrendo-se, por exemplo, da 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 é também considerada pelos estudantes como uma forma de existirem situações menos próprias, pois assim, e 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), sublinhando que “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 estudantes formas de superação de conflitos e de controlo dos comportamentos sem necessidade de recorrerem à punição. Ou seja, em alguns momentos, referidos pelos estudantes, 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 estudante, ajuda a capacitar/persuadir as crianças a pensarem sobre eles e a adotarem esses mesmos comportamentos.

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.

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

Dos discursos analisados sobressai a ideia de que os estudantes (futuros-professores) se preocupam com o ambiente relacional procurando estabelecer relações positivas com todas as crianças, levando-as ao sucesso educativo, tal como referem Curwin et al. (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 não se sintam os estudantes 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.

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

7. Referências

- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola - Suportes teórico-práticos*. Porto: ASA Editores.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.
- 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*. Virgínia: ASCD Member Book.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Lemos, P. (2018). (Des)Encontros com a Indisciplina. *Revista de Educação. Geográfica |UP*, n.º 3, 7-38. Universidade do Porto.
- 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.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Coleção Teses/11. Lisboa: Edições I.S.P.A.
- 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>