

Supervisão, formação de professores e Indisciplina: um estudo baseado na perspectiva de professores estagiários

Supervision, Teacher Education and Indiscipline: A study-based on the student teachers perceptions

Maria do Céu Ribeiro

Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação
ceu@ipb.pt

Telma Queirós

Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação
telma@ipb.pt

Resumo

Tendo em conta que o objecto da supervisão não é fazer julgamentos sobre as competências dos professores nem controlar o seu trabalho mas sim cooperar com eles e, sendo a resolução de problemas disciplinares um dos obstáculos a ultrapassar, para que a integração do futuro professor seja plena, procurámos, com este estudo: i) saber que formação teórica e prática recebem os professores, em formação inicial, sobre gestão de sala de aula e resolução de problemas disciplinares, ii) identificar situações problemáticas vivenciadas pelos professores-estagiários e iii) identificar situações de intervenção individual ou colectiva que constituam tomadas de decisão face a um ou mais problemas disciplinares, em contexto. A metodologia utilizada insere-se no paradigma qualitativo. No presente estudo foram realizadas onze entrevistas a professores-estagiários, do 4.º Ano do curso de Professores do Ensino Básico-1.º Ciclo, A análise dos dados foi feita através da técnica de análise de conteúdo. Podemos concluir que: (i) os professores-estagiários não recebem formação teórica suficiente acerca da gestão de sala de aula e da resolução de problemas disciplinares

Palavras-Chave – Professor-estagiário; Indisciplina; Formação Inicial; Gestão de Sala de Aula; Supervisão Pedagógica.

Abstract

The purpose of supervision is not to make judgments about teachers' competences neither to control their work, but work cooperatively with them. Resolution of disciplinary problems is an obstacle that student teachers have to overcome. This study aims at knowing if student teachers receive theoretical and practical training on classroom management and resolution of disciplinary problems in their degrees; identifying problematic situations experienced by student teachers and; identifying situations of individual or collective action constituting the decision-making regarding one or more disciplinary problems in context. As such the qualitative method was used. We conducted eleven interviews with student teachers, from the final year of the degree in Basic School Teachers. Data analysis was done using the technique of content analysis. We concluded that the student teachers do not receive enough theoretical training about classroom management and resolution of disciplinary problems.

Key Words – Student teacher; Indiscipline; Initial Formation; Classroom management; Educational Supervision:

Introdução

Com este artigo pretendemos abordar uma das problemáticas que mais preocupa os professores, na actualidade, a indisciplina em sala de aula, centrando a nossa atenção no processo de formação e supervisão do professor-estagiário em da prática pedagógica.

O processo de acção e supervisão do professor-estagiário realiza-se num modelo de formação integrado, em que as disciplinas das várias componentes se distribuem ao longo do curso, articulando-se entre elas. A prática pedagógica desenvolve-se em actividades que vão desde a observação em contexto de sala de aula até à responsabilização pela docência, em períodos de duração crescente, sendo os alunos da formação inicial, acompanhados, de forma supervisionada, pelo professor cooperante (professor titular da turma que recebe o estagiário) e pelo supervisor (professor da instituição de formação inicial).

É precisamente ao longo da prática pedagógica – principalmente no último ano do curso – que parecem surgir, com maior incidência, as dificuldades e os problemas relacionados com a gestão de sala de aula e a indisciplina, pelo facto deste ano ser um ano de responsabilização pelo grupo turma, em que os professores-estagiários assumem a leccionação de todas as áreas disciplinares do Ensino Básico-1.º Ciclo.

Como podemos inferir dos estudos de Hargreaves, citados por Estrela (1998), 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* (p.87). 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. Portanto, a eficácia das directrizes dadas pelo professor, em termos de gestão de sala de aula, poderá ser um importante contributo na prevenção destes problemas.

Assim sendo, pretende-se com este estudo, a partir da análise das percepções dos professores estagiários: i) conhecer que formação teórica e prática recebem os professores estagiários, em formação inicial, sobre gestão de sala de aula e resolução de problemas disciplinares; ii) identificar situações problemáticas vivenciadas pelos professores estagiários e, iii) identificar situações de intervenção individual ou colectiva que constituam tomadas de decisão face a um ou mais problemas disciplinares, em contexto.

Enquadramento Teórico

Formação inicial de professores e indisciplina

Segundo as autoras Estrela, Esteves e Rodrigues (2002, p.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*”. As autoras referem ainda que os conteúdos

programáticos da área das Ciências da Educação, pela sua abrangência, deveriam direccionar o seu olhar para as áreas da Psicologia Educativa, do Desenvolvimento Curricular e Relação Pedagógica, de forma a dar resposta às necessidades de cada professor-estagiário, ajudando a colmatar algumas dificuldades inerentes à prática profissional e a melhorar a qualidade da acção pedagógica. É ainda imprescindível o apoio do supervisor no questionamento da prática do estagiário, assim como no desenho e análise de práticas alternativas, onde é necessário uma experiência fundamentada e orientada para a qualidade das aprendizagens (Vieira, et al 2006, p. 35).

No âmbito da indisciplina é relevante que os *curricula* contemplem realidades diversificadas que o professor-estagiário poderá encontrar ao longo do seu estágio. Deste modo e de acordo com Estrela, Esteves, & Rodrigues, (2002) é necessário que se incluam nos planos de formação conteúdos sobre a problemática da indisciplina, sobre a organização e gestão da sala de aula, adequando o mais possível a teoria à prática; pois são vários os estudos (Estrela, 1986, 1998; Amado, 2001; Espírito-Santo, 2002; Rodrigues & Esteves, 2002) que apontam necessidades de formação ao nível do controlo disciplinar, da motivação dos alunos, da condução das aulas, das relações interpessoais, e da planificação e execução da mesma.

De acordo com Veenman (1988), 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* (p.39) algumas delas consistindo na aquisição e desenvolvimento de competências para a docência.

A indisciplina em sala de aula: dilemas e desafios

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, 1998, 1986). Ora, 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, p. 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 1.º Ciclo do Ensino Básico, levaram-no a concluir a 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, 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.

Como refere Veenman (1988), 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, p. 56).

O professor sente-se, assim, *indefeso perante o desfasamento, quotidianamente constatado, entre os ideais* [vivenciados na escola de formação inicial] *e a sua prática* (*ibidem*). 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, p. 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 estarem 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 e o professor supervisor.

Metodologia

Os onze sujeitos que integraram este estudo são professores estagiários do 4º ano do Curso de Licenciatura em Professores do Ensino Básico-1.º Ciclo² de uma instituição pública de ensino superior do norte do país e serão designados por E1 (...) a E11. Estes são do sexo feminino com idades compreendidas entre vinte e três anos e vinte e oito anos, inclusive.

Trata-se de um estudo que pretende, a partir da análise das percepções dos professores estagiários: i) conhecer que formação teórica e prática recebem os professores estagiários, em formação inicial, sobre gestão de sala de aula e resolução de problemas disciplinares; ii) identificar situações problemáticas vivenciadas pelos professores estagiários e; iii) identificar situações de intervenção individual ou colectiva que constituam tomadas de decisão face a um ou mais problemas disciplinares, em contexto.

Pretendemos, assim, analisar o comportamento de pessoas, a interpretação, compreensão e sentido que elas próprias atribuem aos seus comportamentos. Neste contexto, este estudo será conduzido utilizando uma metodologia qualitativa. Esta foi escolhida no sentido de analisar naturalmente os fenómenos, com o mínimo de influência por parte do investigador (Patton, 2002).

Dentro desta metodologia optámos pela utilização de entrevistas semi-directivas, com fins essencialmente exploratórios, orientadas por um guião previamente elaborado onde os sujeitos do estudo foram convidadas a falar do seu percurso formativo e da sua experiência em sala de aula, exprimindo (...) *a sua própria «realidade», na sua própria linguagem, com as suas características conceptuais e os seus próprios quadros de referência* (Quivy e Campenhout, 1998, p. 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

² O funcionamento deste curso findou no ano lectivo de 2009-2010, dando cumprimento aos normativos do Processo de Bolonha.

privacidade, de confidencialidade e de anonimato e, assumido o nosso sentido de responsabilidade, codificamos todos os dados que pudessem identificar os intervenientes na investigação (Tuckman, 2002). Posteriormente, os registos em áudio foram integralmente transcritos e processados informaticamente, de acordo com as recomendações de Bogdan & Birklen (1994) e Quivy & Campenhoudt (2003).

Neste contexto, e tendo em conta o material documental obtido nesta investigação optou-se por realizar uma análise de conteúdo (Bardin, 2004). Esta técnica permite, realmente, irmos 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, 2000).

Assim, após a organização dos textos transcritos, fizemos uma *leitura flutuante*, que, na opinião de Bardin (1995) *consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações* (p.96). A partir desta passámos a sucessivas leituras no sentido de identificarmos os temas expressos nas respostas dos entrevistados, identificando, com a precisão possível, as passagens do texto relativas a cada tema. Prosseguimos com uma fase de «desmembramento do texto» em unidades coincidentes com cada tema (unidades de registo temáticas). Seguiu-se 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.

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, 2004, p. 107). Estas, por sua vez, foram inseridas nas várias categorias e subcategorias, precedidas dos respectivos indicadores, como se poderá ver na apresentação e discussão dos dados.

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, 2004).

Tendo em conta o processo aberto e indutivo de construção de categorias a partir do material recolhido foi possível identificar os seguintes temas:

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

Tema 2: A formação inicial avaliada pelo professor estagiário;

Tema 3: A indisciplina vivenciada nos centros de estágio.

Cada tema será apresentado e analisado individualmente, 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 anteriormente.

Apresentação e análise de dados

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. Os dados apresentados apontam para a existência de uma dificuldade inicial, própria de um “estado de excitação e de ansiedade” que, como dizem Sanches e Silva (1988), se pode caracterizar por uma 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 na execução das tarefas* (p.83).

É importante que, nesta fase, designada pelas autoras de *fase de antecipação/entrada*, o professor-estagiário se prepare bem em relação aos conteúdos a leccionar, alicerçada num diálogo aberto com os seus supervisores, para que a auto-confiança se instale e perdure. Neste ponto, nos últimos anos, “a supervisão conheceu um *desenvolvimento assinalável (...)* onde foi acompanhando a evolução das abordagens de educação e de formação dinamizando processos *heurístico-reflexivos de aproximação à vida profissional* (Alarcão e Roldão, 2009, p.15).

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 trabalho, tentando compreender essa realidade.

O tema “professor-estagiário e as representações da sua acção em contexto”, encaminha, de imediato, para a sua acção educativa desenvolvida pelo professor-estagiário, em contexto de sala de aula. Tendo em conta os procedimentos da análise de conteúdo, o discurso dos entrevistados levou-nos à identificação de três categorias de significação, de que damos conta no quadro 1, que expressa, também, as respectivas subcategorias.

Categorias	Subcategorias	Frequências absolutas	
		\sum u. r. Subcat.	\sum 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	

Quadro 1 – Sinopse do tema: o professor-estagiário e as representações da sua acção em contexto.

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.

A- 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).

B- 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 que 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 um 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.

C- Autoridade do estagiário em acção

Esta é uma preocupação que acompanha os estagiários durante este percurso, o que nem sempre é fácil, porque têm um grande obstáculo pela frente – a imagem que o aluno tem do professor-estagiário – que raramente o favorece. Tal como refere Amado (2001: 246) *a representação mais comum, [para os alunos], do estagiário, é a de um professor que ainda não tem poder* 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, manifestando autoridade para o cumprimento das regras indispensáveis a um bom clima de trabalho.

C1. 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 o estágio, no decorrer da sua acção é frequente ouvir a seguinte expressão “ (...) é estagiária!...” (E8). Desde logo, os professores estagiários se apercebem de que a imposição de autoridade não será tarefa fácil, 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 estagiário*”(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. Trata-se de uma opinião consensual, pois é referida, por expressões idênticas, em nove dos onze entrevistados. Conscientes desta realidade, surgem os seus receios e, por vezes, as suas dúvidas em relação ao sucesso da sua prática pedagógica.

C2. 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 favorável 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*”.

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 tal 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.

C3. Estratégias para reforçar a autoridade do estagiário

O professor-cooperante sabe que pode induzir 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. Assim sendo, não se aclaram soluções muito viáveis. Dada a nebulosidade existente, o professor-estagiário pede ajuda ao professor-cooperante no imediato de sua acção, quando se depara com situações problemáticas, sobretudo em questões relacionadas com indisciplina, uma das áreas onde são notórias as suas fragilidades. Mais tarde, o que se verifica é que este pedido de ajuda perpassa os muros da escola e chegam à instituição de formação, nomeadamente ao supervisor. Também a este, os professores estagiários solicitam apoio. O supervisor também tem aqui um papel fulcral actuando numa *dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto formativa, à medida que os professores vão começando a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional* (Alarcão e Roldão, 2009, p.15).

C4. 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 pedir-lhe que me ajude, porque, se calhar, não sei lidar com essas situações [de indisciplina]*”.

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, sentindo-se, por vezes, impotentes para resolver comportamentos disruptivos com os quais se deparam nos centros de estágio porque dizem não ter recebido formação, que lhe permita fazer face a problemas de índole disciplinar.

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 a possibilidade de integrar o que aprenderam, antes de se tornarem profissionais.

Assim sendo elaborámos o quadro 2, resultante da recolha de dados realizada junto dos nossos entrevistados, tentando perceber o que, do seu ponto de vista, foi mais importante para a *construção* do professor-estagiário, que preparação teórica e prática 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 nº 2, em duas categorias e cinco subcategorias.

Categorias	Subcategorias	Frequências absolutas	
		\sum u. r. Subcat.	\sum 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 instituição formadora	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	

Quadro 2 – Sinopse do tema: A formação inicial avaliada pelo professor-estagiário.

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

A. 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 instituição formadora-

A1. 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).

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 facilitarão as nossas intervenções*” (E8).

B1. Conhecimentos úteis para a prática adquiridos na instituição formadora

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 Estes afirmaram que: “*Durante o curso nós não damos conta, só depois no estágio quando precisamos e não temos. (...) Nós vamos para o estágio um bocadinho “perdidinhas”*” (E10) reforçando ainda que “*o que realmente nós vamos leccionar remete-nos apenas para o que nós recebemos no 1.º Ciclo, porque na ESE não recebemos qualquer formação ao nível das metodologias (...)*” (E10).

B. Currículo de formação

Os professores-estagiários deixam transparecer, 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 se deparam em sala de aula.

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 n.º 2, numa nova categoria deste tema: *Currículo de formação*, que desenvolveremos, à semelhança das anteriores, tendo como fio condutor o conjunto das respectivas subcategorias.

B1. 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 nos 3.º e 4.º Anos, 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 é que estamos a aprender técnicas que nos teriam sido tão úteis há uns meses atrás. São reorganizações de currículos que deveriam ser revistas”* (E1).

B2. 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 lhes 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”*.

B3. 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, a 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, por parte dos seus responsáveis, de reflexão no âmbito da gestão de sala de aula e da problemática disciplinar.

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.

A partir da análise de conteúdo destacámos as categorias e subcategorias no âmbito deste tema, como se pode observar no quadro 3.

Categorias	Subcategorias	Frequências absolutas	
		\sum u. r. Subcat.	\sum 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

Quadro 3 – Sinopse do tema: a indisciplina vivenciada pelo professor-estagiário.

A análise do quadro remete-nos para uma reflexão sobre o tema indisciplina. Partimos da apresentação do aluno indisciplinado, chegámos 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.

A - 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).

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-se *“um conjunto de ações, de comportamentos insubordinados por parte do aluno, (...) um repetir de situações graves por parte do aluno”* (E6).

B - Representação de comportamentos de indisciplina

Como já o afirmámos, sendo a indisciplina um conceito subjectivo e polissémico, é natural que a representação desses comportamentos 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, isto porque existem *“aqueles alunos que têm um comportamento muito agressivo, que perturba mesmo a aula”* (E2).

C - Representação sobre as causas

Se o professor não planificar 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.

D - 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, poder-se-á recorrer à punição.

D1. 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)*. É importante *“ (...) usar metodologias devidamente adaptadas ao grupo com quem se está a trabalhar (...)” (E4)*, para quem aquela ou aquelas aulas foram especificamente preparadas. Isto é corroborado por Arends (2001) que considera que uma das *chaves para a supressão da maior parte dos problemas de gestão de sala de aula é a planificação* p. (47). 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, p. 47)*.

A actividade em sala de aula, desde que devidamente estruturada e organizada, com o envolvimento dos alunos, estimula a participação destes e evita, em muitos casos, o aparecimento da indisciplina. *“Os [apresentação dos] conteúdos, a exposição de cartazes, diapositivos, tudo é gerido para que os alunos se envolvam o mais possível na aula que vamos apresentar” (E4)*, devendo *“ aproveitar tudo o que os alunos dizem, 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)*. 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 (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. 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.

D2. 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 remediação pressupõe uma mudança, alteração de rumo, que pode resultar ou não.

D3. Punir é um recurso

Só se recorre efectivamente à punição, quando já fracassaram todas as fases anteriores. Ao analisarmos os relatos dos nossos entrevistados, registámos 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.

E - 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 improvisos 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.

F - 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. Para uma efectiva gestão de sala de aula, é necessária, entre outros factores, a implementação de regras que, de acordo com Amado (2001), podem ser vistas numa

perspectiva funcionalista, em que a *regra tem um papel de instrumento de socialização* (p.96), 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 interações e se consigam atingir os objectivos de ensino-aprendizagem* (Amado, 2001, p. 99).

Tendo dificuldade em impor essas regras e, por vezes, 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, estes 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).

Os professores-estagiários sentem muitas dificuldades, neste âmbito, o que lhes 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.

Conclusão

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. O factor “experiência” não faz parte do seu currículo e só o tempo e a prática lhe dão consistência: no entanto a supervisão pedagógica tem aqui uma intervenção que pode fazer a diferença uma vez que *as novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham* (incluindo os que

nela estagiam) condições de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão e Roldão, 2009, p. 19) em todos os campos e também no âmbito da relação pedagógica.

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, p. 105). A massificação do ensino e o acesso, cada vez mais fácil, das crianças aos *media*, 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 (idem)*. 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. Aliás, a este respeito, Sanches e Silva (1998) referem que essa firmeza e segurança, geralmente, só se atingem na fase de mestria, acontecendo dificilmente na condição de professor-estagiário.

Assim sendo, a escola como instituição aberta, sempre em interacção com o meio, sofre, inevitavelmente, de todos estas tensões e desequilíbrios, reflectindo-se essas atitudes e comportamentos, nos seus alunos, que muitas vezes ultrapassam todos os limites aceitáveis, culminando em comportamentos disruptivos. Desde que existem escolas que se fala em indisciplina dos alunos, mas a nova realidade das nossas escolas leva a que aquela assumam 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, levando-os a adquirir e a pôr em prática um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que lhes permitam desenvolver a sua profissão e lhes 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. Mas será que a formação lhes proporciona o desenvolvimento dessas competências?

Tendo em conta essa preocupação centrámos a nossa atenção na formação recebida pelos professores-estagiários acerca da gestão da sala de aula e das questões disciplinares e que tipo de respostas davam, quando se deparavam com problemas disciplinares, em sala de aula. Verificámos que os professores-estagiários dizem não receber formação no âmbito

de gestão da sala de aula, facto que lhes traz muitos problemas, sobretudo na gestão de tempo, de espaço e da organização das actividades em sala de aula.

Em relação à indisciplina, os professores-estagiários dizem não ter recebido formação sobre essa temática. Referem que não falaram dela em nenhuma disciplina e, sempre que tiveram de resolver, pontualmente, algum caso relacionado com essa questão, fizeram-no por intuição. Isto mesmo acontece muito esporadicamente, porque as situações de indisciplina, sempre que surgem em sala de aula, são resolvidas pelo professor-cooperante, emergindo *à posteriori* como tema de discussão nas reflexões pós-activas, que se realizam com o supervisor da instituição formadora. Esta é, sem dúvida, uma temática envolta em alguma controvérsia e sobre a qual ainda há muito trabalho para desenvolver.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2009). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDINE.
- Alves, F. (2001). *O Encontro com a Realidade Docente: Ser Professor Principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amado, J. (2000). 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. (2004). O estilo de comunicação do professor. *Correio da Educação*. N.º 174., 26 de Janeiro de 2004.
- Arends, R. I. (2001). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MC Graw-Hill.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Campos, B. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- 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).
- Estrela, M. (1998). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula* (3.^a ed.). Porto: Porto Editora.

- Estrela, M.; Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Cadernos da Formação de Professores. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. (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 B. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, pp.46-64.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and Group Management*. New York: Robert E. Krieger Publishing.
- Loureiro, M. (1997). O Desenvolvimento da Carreira dos Professores. In M. Estrela (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp.117-159.
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publicacions:Newburry Park, Cal.
- Ribeiro-Geraldes, M. (2005). *Ver e Viver a Indisciplina na Aula. Um estudo exploratório, realizado com professores-estagiários, sobre desafios e constrangimentos vivenciados nos centros de estágio*. Mestrado em Ciências de Educação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. (Tese de Mestrado não publicada).
- Rodrigues, A. & Esteves M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. & Fernández, M. (1980). *La formación del profesorado. Análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sanches M. & Silva M. (1998). Aprender a Ensinar: Dificuldades no Processo de Construção do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo Disciplinar. *Revista de Educação*. 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).
- Silva, M. (1997). O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade. In T. Estrela (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp.51-80.
- Tukman, B. (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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, F.; Moreira, M.; Barbosa, I.; Paiva, M. & Fernandes I. (2006). *No Caleidoscópico da
Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.