

**GESTÃO DA SALA DE AULA PARA PREVENÇÃO DA INDISCIPLINA:
QUE COMPETÊNCIAS ? QUE FORMAÇÃO ?**

Branca Santos

Escola Secundária Fernando Lopes Graça – Parede, Avenida Comandante Gilberto

Duarte e Duarte, nº 470, 2775 – 200 Parede; e-mail: bmsantos@netcabo.pt

Resumo: A indisciplina é um dos principais problemas da escola actual e um dos maiores problemas com que se confrontam os professores principiantes. Tendo por base as representações dos orientadores de estágio sobre a (in)disciplina em sala de aula, pretende-se nesta comunicação reflectir sobre as competências de gestão da sala de aula que consideram necessárias para prevenir e lidar com situações de indisciplina, as suas concepções sobre a formação inicial de professores e as principais dificuldades dos estagiários neste domínio. A partir dessa reflexão tecemos considerações sobre o currículo e modelos de formação inicial de professores.

A indisciplina em sala de aula apresenta-se hoje, pela dimensão que tem vindo a adquirir, como um dos maiores problemas da escola actual. Segundo AFONSO (1995), citado por ESTRELA (1996:35) os resultados de uma sondagem do IIE apontam para a percepção generalizada de problemas disciplinares, violência e falta de civismo, num ambiente marcado pela falta de autoridade e pelo facilitismo”.

O papel do professor, tradicionalmente confinado à transmissão de conhecimentos, teve de evoluir e o professor tem hoje de ser um gestor da sala de aula, um organizador da

aprendizagem, detentor de um conjunto de competências relacionais a par das competências didáticas e das inerentes à matéria que lecciona.

A preparação dos professores para os aspectos relacionais em geral e, particularmente, para os aspectos disciplinares é uma das nossas preocupações, podendo a gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina dar, relativamente a estes últimos, um importante contributo. Como refere o relatório Elton citado por ESTRELA (1992:87), “o problema central da indisciplina poderá ser consideravelmente reduzido se ajudarmos os professores a tornarem-se organizadores mais eficazes da aula”.

A formação inicial de professores neste domínio tem, quanto a nós, um papel a desempenhar mas, apesar de se justificar cada vez mais uma formação docente que contemple o carácter essencialmente relacional da função professoral e nela integre uma preparação para a prevenção dos problemas disciplinares na turma e na escola, os programas de formação inicial e contínua de professores parece que continuam a atribuir um lugar menor a esses aspectos, quando não mesmo a ignorá-los.

Neste sentido, algumas das questões que se nos colocam são: “Que competências de gestão da sala de aula podem contribuir, na perspectiva dos orientadores de estágio, para a prevenção da indisciplina em sala de aula? “Que dificuldades os estagiários manifestam na sua prática pedagógica?” “Em que medida a formação responde às suas necessidades e os prepara para os desafios com que se deparam na sala de aula neste domínio?”.

Estas reflexões têm por base um estudo realizado a partir de entrevistas e observações de aulas de quatro professores estagiários da Licenciatura em Ensino da Física e de entrevistas a seis orientadores de estágio de uma instituição de formação de professores, que representavam, à data do estudo, a totalidade de orientadores dessa

instituição. Os professores estagiários participaram num programa de formação cujo objectivo era desenvolver a capacidade de reflexão sobre os seus desempenhos e aperfeiçoar competências de gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina. Os resultados obtidos apontam no sentido de que a formação contribui para o aperfeiçoamento dessas competências, se bem que algumas delas necessitem mais tempo para se obterem melhorias significativas. O factor tempo é importante para se atingir a mestria pedagógica HUBERMAN (1989).

A formação de professores é hoje considerada simultaneamente uma das “ pedras angulares do projecto de reforma do sistema educativo” (GARCIA, 1995:54) e um ponto crítico deste processo (CORTESÃO, 1991; FERRY, 1987; ESTRELA e ESTRELA, 1977) e, segundo PERRENOUD (1993), tem sido o bode expiatório de quase todas as críticas do sistema escolar.

A insatisfação da sociedade ocidental causada pelo facto da preparação científico-técnica ou da formação cultural e humana não terem alcançado o grau de satisfação prometido (GOMEZ, 1995), tem contribuído para que a formação de professores tenha vindo progressivamente a ganhar protagonismo e o professor seja hoje o foco das atenções. Isto está bem patente nas seguintes afirmações de PATRÍCIO (1989:232): “uma sociedade que queira construir um futuro de prosperidade e de felicidade para os que a compõem tem de investir a fundo na educação”; o professor “é um elemento-chave no funcionamento da escola e no êxito ou inêxito de todas as políticas educativas que adoptarmos (...) a aposta na educação (...) não pode deixar de ser a aposta no professor como principal instrumento de realização da educação escolar”.

Se parece inegável que “nenhum outro corpo profissional produzirá, a longo prazo, efeitos tão importantes no futuro da sociedade” (LESOURNE, 1988 cit. por RODRIGUES

e ESTEVES, 1993:39), o que justifica a preocupação actual com a formação do professor, parece-nos também que ela não pode ser considerada panaceia para todos os males nem “um meio miraculoso que permitiria ultrapassar os limites e as contradições do sistema” (PERRENOUD, 1993:94).

No entanto, dado o ritmo das mudanças sociais, os processos de mudança para um novo sentido de escola e de educação escolar não podem estar dissociados da formação de professores. Estas mudanças têm-se repercutido na concepção da formação e nos modelos a utilizar e, actualmente, segundo PATRÍCIO (1989:240), “o professor que a lei de Bases do Sistema educativo determina que se forme é praticamente idêntico ao que vem sendo formado no âmbito das licenciaturas em ensino. É agora já dentro do modelo e não lutando por outro modelo, que os avanços qualitativos têm de ser conseguidos”.

Em Portugal existe uma diversidade de modelos de formação de professores (ESTRELA, 1990), uns sequenciais outros integrados, mas é necessário ter consciência que, mesmo quando oficialmente se adoptam estes últimos, a integração é, por vezes, mais formal do que real.

Apesar das questões que a formação suscita, a “fé” nela depositada parece assentar em dois pressupostos: por um lado que ela tem repercussões nas práticas do professor, isto é, que é “um meio privilegiado de acção”; por outro lado que a transformação das práticas contribuirá para mudar a escola e possivelmente o homem e a sociedade (PERRENOUD, 1993:93). Para o autor, sendo a formação inicial o início do processo de desenvolvimento profissional docente, “merece ser periodicamente repensada em função da evolução das condições de trabalho, da formulação do pedido, das tecnologias ou do estado dos saberes” (pg. 137).

É como um contributo nesse sentido que vemos esta reflexão, realizada a partir do estudo atrás referido.

Assim, a partir das opiniões expressas pelos orientadores de estágio foi possível identificar um conjunto de competências que consideram necessárias para uma gestão bem sucedida da sala de aula, bem como as concepções que têm da formação inicial e fazer emergir as necessidades de formação dos estagiários.

No que respeita à gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina, distinguem-se, do ponto de vista temporal, estratégias específicas do início do ano, mas também estratégias prévias à condução das actividades em sala de aula mas determinantes para o seu sucesso; estratégias para estruturar o início da aula; estratégias de motivação e manutenção do interesse do grupo turma; estratégias para manter um ritmo adequado de aula; estratégias de vigilância e controlo dos comportamentos; estratégias conducentes a relações interpessoais positivas.

Três aspectos parecem merecer maior importância: o controlo dos comportamentos, como preocupação dominante, a evidenciar que a indisciplina é o maior problema com que os professores se confrontam em sala de aula; as estratégias de início do ano, reveladoras da importância da aprendizagem de comportamentos e procedimentos nesta fase e ainda de que os primeiros encontros entre professores e alunos são determinantes para o que vai acontecer ao longo do ano; a motivação e manutenção do interesse do grupo turma que, ao evitar a saturação e aborrecimento dos alunos, evita correr riscos de os alunos desmotivados se tornarem desviantes.

Esta diversidade, evidencia a complexidade da gestão da vida na aula e a necessidade de procedimentos conjugados na abordagem à gestão da aula para prevenção da indisciplina, no sentido de que *“as atitudes e comportamentos a serem descritos*

complementam-se e reforçam-se uns aos outros para formar uma abordagem sistemática e internamente consistente' (em itálico no original) (GOOD e BROPHY, 1978: 167).

No global, foi identificado um leque de competências de gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina que pensamos poder agrupar em três grandes blocos - gestão do ambiente de ensino-aprendizagem, gestão da instrução e gestão dos comportamentos. O primeiro bloco abrange estratégias de início do ano, estratégias prévias às actividades e as conducentes ao estabelecimento de boas relações interpessoais; o segundo bloco, estratégias do início da aula, estratégias de motivação e manutenção do interesse do grupo turma e de manutenção do ritmo da aula; o último, estratégias de vigilância e controlo dos comportamentos.

São as acções que conjugam e articulam estratégias destas três áreas e não acções parcelares do professor apenas com estratégias de uma dessas áreas, que conduzem a uma gestão bem sucedida da aula. Uma gestão da sala de aula bem sucedida e eficaz pode por isso, quanto a nós, representar-se na confluência dessas três dimensões, como se esquematiza na figura 1.

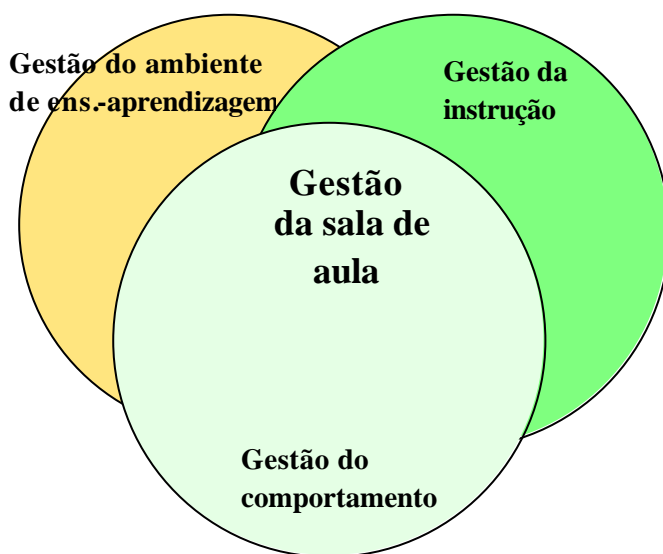


fig. 1

Passemos então à análise das estratégias identificadas, começando pelas **estratégias do início do ano**. Elas evidenciam a necessidade de transmitir uma imagem de autoridade e organização, consubstanciada em atitudes de firmeza e segurança, consistência, intervenção pronta face a comportamentos de indisciplina; distanciamento dos alunos conseguida através de uma postura mais séria e que não admite brincadeira; estabelecimento de regras que regulem aspectos diversos da vida da aula como as deslocações, a comunicação, as relações interpessoais, o material, as convenções sociais; organização da planta da sala que facilite a localização dos alunos; utilização de actividades em que se trabalhe com toda a turma e não em grupos, por facilitar a aprendizagem de comportamentos e procedimentos adequados e permitir maior controlo. Também a recolha de informação para conhecer melhor os alunos e o tratá-los pelo nome foi considerado importante no início do ano, neste último caso por denotar maior familiaridade com o aluno ou por poder ser interpretado por estes como não tendo passado despercebidos ao professor. São estratégias que contribuem para personalizar a relação.

A **planificação e preparação de aulas** é uma estratégia de gestão prévia à condução das actividades na aula, a denotar preocupações com o domínio dos conteúdos e com a preparação das actividades e do material, isto é, com a competência científica e com a didáctica da disciplina, fundamentais para que o professor baseie também a sua autoridade no poder de especialista a que se referem FRENCH e RAVEN citados por ESTRELA (1992).

As estratégias que contribuem para o **estabelecimento de ordem no início da aula** ajudam a estruturar e encurtar esse período de transição e consistem na utilização de rotinas para marcar prontamente o início das actividades seja através do sumário, de uma

actividade ou simplesmente dizendo que se vai começar. O importante parece ser a necessidade de impôr ritmo para a aula começar. Também estimular a entrada dos alunos, estar atento à mesma, sem estar de costas para o quadro ou a conversar/tirar dúvidas particularmente no início da aula, são estratégias que contribuem para uma entrada ordeira e pontual dos alunos e, por isso, para estabelecer ordem no início da aula.

A **motivação e manutenção do interesse do grupo turma** abrange uma multiplicidade de formas: monitorizar o trabalho, pela obsevação da forma como executam a tarefa proposta, apoio para superarem dificuldades, *feedback*; estimular o interesse dos alunos, mandando-os ao quadro, colocando questões de forma aleatória e não pré-determinada, ou redireccionando a questão para outros alunos, sempre com a preocupação de não centrar a comunicação apenas em alguns alunos, mas de distribui-la por todos, evitando que alguns possam sentir-se marginalizados, o que poderia vir a ter como consequências o desinteresse e fuga à tarefa ou mesmo manifestação de comportamentos perturbadores da aula. Dar tarefas que os alunos têm de apresentar realizadas é simultaneamente uma forma de os responsabilizar e de os manter interessados, mas também fazer sínteses ou enfatizar aspectos mais importantes e repetir a explicação para alunos mais desmotivados são estratégias a considerar; variari as estratégias de ensino-aprendizagem, utilizando actividades experimentais, material audio-visual, trabalhos de pesquisa e relatórios ou ainda demonstrações e textos; adequar as actividades aos conteúdos mas também aos conhecimentos, interesses e nível etário dos alunos.

Estas são as estratégias que mais se destacam na área da motivação, mas para além destas são ainda referidas outras como variari os arranjos grupais, utilizando umas vezes trabalho de grupo ou de pares mas também trabalho individual; dar vivacidade à aula e evitar discursos monótonos; utilizar uma linguagem clara e acessível; enquadrar os

conteúdos fazendo a ponte com conhecimentos anteriores dos alunos e uso das suas sugestões/contributos positivos para a aula.

A **manutenção de um ritmo de aula adequado** requer um ritmo dinâmico de aula que evite abrandamentos no fluir das actividades mas com transições suaves entre estas. Um ritmo dinâmico implica minimizar tempos mortos, que se consegue, entre outros, através da atribuição de tarefas adicionais aos alunos que acabam mais cedo, retomar rapidamente a sequência no caso de ter havido uma interrupção, evitar usar o quadro por períodos de tempo muito prolongados, iniciar as actividades imediatamente após ter dado instruções. A transição suave entre actividades requer, por exemplo, instruções claras sobre a tarefa a realizar, para que os alunos se inteirem do que se pretende e espera que façam, certificar-se que concluíram a tarefa que realizavam antes de transitar para a seguinte e, se necessário, aguardar pela sua conclusão.

A gestão dos comportamentos envolve vigilância e controlo. A **vigilância** implica circular pela sala, para que o professor tenha a percepção dos comportamentos e do trabalho dos alunos, mas também ter toda a turma visível, evitando, por exemplo, estar de costas para os alunos quando atende outros alunos ou quando está no quadro, ou ainda restringindo a presença de muitos alunos à sua volta ou à volta da secretária. A sua capacidade de prestar atenção em simultâneo a mais do que um acontecimento da aula é revelador de que está atento ao que se passa e permite-lhe intervir, se necessário, junto de uma situação mesmo estando mergulhado noutra.

O controlo dos comportamentos pode fazer-se com ou sem punição.

No **controlo do comportamento com punição** recorre-se a tarefas desagradáveis, à mudança do local onde o aluno se encontra, o que pode incluir a expulsão da sala, ao D.T ou Conselho Executivo. Apesar dos orientadores referirem que estas são formas de controlo

que os estagiários utilizam e das quais se demarcam, reconhecem que o fazem por desconhecimento de outras estratégias e formas de actuação. Diversos autores, no entanto, sugerem que se evite a punição pois, em geral, pouco ou nada ensina ao aluno.

Quanto ao **controlo do comportamento sem punição**, recorre a uma panóplia de formas em que a tónica pode ir progressivamente endurecendo, começando por se estimular comportamentos adequados, para passar depois a estratégias em que se tenta persuadir o aluno a adoptar esses comportamentos e finalmente a estratégias mais impositivas. Estimular o comportamento adequado poderá envolver, por exemplo, reforço de comportamentos adequados; a persuasão far-se-á através de apelos às regras, do falar baixinho com o aluno ou de uma conversa particular, ou ainda de um diálogo com toda a turma; enveredar pela advertência e imposição poderá implicar o chamar o aluno à atenção, aproximar-se dele e/ou usar contacto físico, olhar fixamente o aluno, utilizar linguagem gestual, mudar o tom de voz ou fazer silêncio, ironizar com a situação, ameaçar, ordenar ao aluno o cumprimento das regras ou indicações do professor.

Uma boa relação professor- aluno é um importante trunfo na gestão da sala de aula, pois os alunos dão uma enorme importância à pessoa do professor e, no campo disciplinar, o “gostar” ou “não gostar” do professor pode fazer a diferença, pode significar “ganhar ou não os alunos”. **Estabelecer relações interpessoais positivas** implica disponibilidade para ouvir os alunos, para se aproximar deles, ser afectuoso, empático, inspirar confiança, mas também ter humor, ter e ser calmo na abordagem dos problemas, respeitar o aluno, isto é, confiar nele e não o humilhar, tudo isto com a dose de firmeza necessária para fazer cumprir as decisões tomadas.

Nas representações sobre a formação, os orientadores consideram unanimemente que deve ser feita a partir da análise de situações concretas, experienciadas pelo próprio,

valorizando essencialmente a reflexão sobre casos narrados e a reflexão sobre a acção. De uma maneira geral, consideram que as situações que surgem na prática pedagógica vão muito para além da teoria e que esta não dá resposta aos problemas do dia a dia. Na sua perspectiva, os estagiários não estão familiarizados com a realidade escolar e a articulação teoria-prática é insuficiente durante a formação académica. São estas representações que parecem levá-los a desvalorizar, por vezes, um quadro teórico que pudesse servir de suporte interpretativo e a reclamar uma formação baseada em experiências de campo.

A reforçar a ideia de uma formação integradora da prática, ALARCÃO (1991) conclui, a partir de uma reflexão crítica sobre o pensamento de Schon, que a formação profissional tem de ocorrer numa situação que aproxime os formandos do mundo real e lhes permita “aprender a fazer fazendo”. Defende-se a epistemologia da prática, sustentada por uma perspectiva construtivista e situada do conhecimento. A importância da prática sobressai também das palavras de VEENMAN (1988:51) ao defender que “as capacidades para o ensino não se podem adquirir mediante cursos formais sobre metodologia, nem mediante experiências incontroladas em situações de práticas, mas apenas por treino sistemático e prática supervisionada”.

Mas a preocupação dominante dos orientadores de estágio quando se aborda o problema da indisciplina na aula, parece situar-se ao nível das necessidades de formação dos estagiários nesta área, nomeadamente no que concerne ao conhecimento de estratégias para prevenir e lidar com situações problemáticas. É que, segundo eles, os estagiários revelam dificuldades em lidar com o problema da indisciplina, as quais estão em consonância com as preocupações que manifestam, relacionadas principalmente com falta de preparação sobre disciplina/indisciplina na aula, ausência de estratégias de disciplina

e receio do comportamento dos alunos. Por isso mesmo expressam desejos de formação sobre disciplinação na sala de aula.

Estas dificuldades e preocupações dos estagiários vão de encontro aos resultados de um estudo realizado por VEENMAN (1988), que aponta a indisciplina na aula como o maior problema com que se debatem os professores principiantes (professores que ainda não completaram três anos de ensino).

As necessidades de formação a que aludimos parecem indicar ausência de competências dos estagiários na área da prevenção da indisciplina na aula e carência de estratégias quando os problemas eclodiram.

Por sua vez, os receios e falta de preparação manifestada pelos professores estagiários não são certamente alheios à tensão que experienciam nomeadamente no início do estágio e contribuem, certamente, para o choque com a realidade no início da actividade profissional.

Estas representações dos orientadores de estágio, que são confirmadas pelos estagiários, levam-nos a sugerir a necessidade de definir um conjunto de competências profissionais no domínio relacional e, de forma mais específica, sobre gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina, que prepare os professores e, nessa medida, lhes dê mais tranquilidade e segurança para desempenhar o seu papel, por se saberem detentores de competências que lhes permitem enfrentar os desafios que se lhe colocam no domínio relacional.

Nesta ordem de ideias, também SMITH (1980 cit. por VEENMAN, 1988) propõe um conjunto de áreas em que deve assentar a formação de professores, sendo uma delas a gestão da sala de aula. Para o autor “esta é a competência, exceptuando o diagnóstico, a que mais tempo deve dedicar a formação”. A reforçar esta necessidade estão FULLER (1969) e

VEENMAN (1984) citadas por EVERTSON (1990), que referem que organizar e gerir a sala de aula é uma das primeiras preocupações dos professores principiantes.

Em Portugal, um estudo de avaliação realizado pelo GEP em 1986 sobre as licenciaturas do ramo de formação educacional, revelou que, no que respeita às competências para a docência, os estagiários consideram a sua preparação “inferior à adequada” em áreas como o “tratamento dos problemas de indisciplina” e a gestão da sala de aula.

Como o estudo também refere, as dificuldades sentidas na área da gestão da sala de aula são preocupantes se atendermos às duas razões seguintes: por um lado, estar relacionada com a aquisição de conhecimentos dos alunos e, por outro, ser um tema que os docentes universitários dizem não abordar “em nenhuma das suas cadeiras”.

As representações parecem evidenciar também um divórcio entre a teoria e a prática durante a formação académica e as suas concepções sobre a formação inicial levam-nos a questionar o currículo e a necessidade de o repensar, no sentido de levar à prática modelos efectivamente integradores da teoria e da prática, na formação inicial de professores.

Por sua vez, parece ser urgente dar resposta às necessidades e dificuldades experienciadas pelos estagiários nesta área e isso aponta para currículos de formação que passem a contemplar o campo disciplinar. Segundo ESTRELA (1992:99), numa perspectiva pedagógica e de acordo com a investigação actual nesta área, a formação deve ser “mais orientada por princípios de prevenção da indisciplina do que por princípios de correcção” e “deve assentar essencialmente em dois eixos aglutinadores de outros elementos da investigação científica sobre o processo pedagógico da aula e sobre a escola: o professor enquanto agente normativo e o professor enquanto organizador da aula” (pg. 100).

Bibliografia

- ESTRELA, M.T. (1996), Prevenção da Indisciplina e Formação de Professores, *Noésis*, Janeiro/Março IIE, pp. 34-36
- ESTRELA, M. T. (1992), *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*, Porto, Porto Editora
- HUBERMAN, M. (1989), La Maîtrise Pédagogique à Différents Moments de la Carrière de l'Enseignant Secondaire, *European Journal of Teacher Education*, vol. 12, nº 1, pp. 35-41
- GARCIA, C. (1995b), A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor, in A. NÓVOA (coord.), *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa, D. Quixote, pp. 51-76
- CORTESÃO, L. (1991), Supervisão Numa Perspectiva Crítica, *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*, Porto, SPCE, pp. 617-625
- FERRY, G. (1987), *Le Trajet de la Formation*, Paris, Dunod
- ESTRELA, M.T., ESTRELA, A. (1977), *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*, Lisboa, Estampa
- PERRENOUD, P. (1993), *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*, Lisboa, D. Quixote
- GOMEZ, A. (1995), O pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo, in A. NÓVOA (coord.), *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa, D. Quixote, pp. 93-114
- PATRÍCIO, M. (1989), Traços Principais do Perfil do Professor do Ano 2000, *Revista Inovação*, vol. 2, nº3, pp. 229-245
- RODRIGUES, A., ESTEVES, M. (1993), *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*, Porto, Porto Editora
- ESTRELA, M. T. (1990), *A Formação de Professores em Portugal*, Comunicação Apresentada no 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Professores de Educação Física, Lisboa
- GOOD, T., BROPHY, J. (1978), *Looking in Classroom*, London, Harper and Row
- VEENMAN, S. (1988), El Proceso de llegar a ser Profesor: un análisis de la formación inicial, in A. VILLA (coord.), *Problemas e Perspectivas de la Funcion Docente*, Madrid, Narcea
- EVERTSON, C. (1990), Classroom Organization and Management, in M. C. REYNOLDS, (ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, 2ª ed., Oxford, Pergamon Press
- G. E. P. (1986), *Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional e Licenciaturas em Ensino*, Lisboa, M. E. C.