

A INDISCIPLINA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMPETENTE

João Amado *

Resumo: O autor parte do princípio de que a problemática da indisciplina e violência escolar se deve a múltiplos factores interiores e exteriores à escola; ao professor é exigido que lhe dê a melhor resposta de carácter pedagógico. Essa resposta, essencialmente preventiva, passa pelo exercício de quatro fundamentais dimensões da competência docente: técnica, relacional, clínica e pessoal. Com base em dois trabalhos de campo, o autor explicita o seu ponto de vista sobre cada uma destas dimensões da competência docente e o seu efeito no comportamento dos alunos.

A indisciplina enquanto desafio à formação de professores

Não é novidade afirmar que a indisciplina escolar se tornou num dos problemas que mais aflige os professores. O volume de textos jornalísticos ou de opinião sobre o tema cresce consideravelmente, e a investigação acompanha esse movimento concluindo, também, que se trata de uma das questões mais sensíveis e de maior impacto nos primeiros anos da profissão docente (Silva, M. C., 1997; Cavaco, 1993; Veenman, 1984). Não pode, pois, a formação inicial passar ao lado dela e, muito menos, deixar pairar a ideia de que se trata de uma fatalidade inevitável, irremediável e apenas factor de angústias e desânimo. O problema deve ser encarado e analisado objectivamente de modo a serem identificados os seus factores e de modo a que o (futuro) professor obtenha a competência mínima para lhe dar a resposta possível no plano pedagógico; resposta que terá de ir no sentido da construção de uma “ordem” e de uma “paz” que decorra, naturalmente, da entrega e envolvimento participativo e motivado de todos (professores e alunos, ao nível da turma e ao nível da escola, no próprio processo de ensino e aprendizagem).

Um dos aspectos a salientar é o da complexidade do problema da indisciplina¹ (que não se compadece com o habitual simplismo das explicações), e a necessidade de a

• Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

encarar de um modo sistémico e holístico, na medida em que os seus factores são múltiplos e instalados em domínios muito diversificados: há factores sociais, culturais, geracionais e políticos, há diversos factores familiares, há-os inerentes à história de vida e personalidade dos próprios indivíduos (professores e alunos) em causa, há os que derivam do estilo de liderança e governo da escola, da dinâmica do grupo-turma e, ainda, da natureza da relação e da interacção pedagógicas na aula. Uma das consequências desta visão holística e sistémica é a aproximação dos factores, por distantes que pareçam; outra é a de que nenhuma das esferas donde pode brotar o problema deve ser indiferente ao professor e, por isso, à formação do mesmo; outra, ainda, é, a de que a indisciplina, muito para além de um mero problema a resolver, pode, como muito bem diz Helena Oliveira (1998: 8), «transformar-se num “laboratório” de análise por excelência do que é tornar-se e ser professor».

Nesta ordem de ideias, tomar a problemática da indisciplina como um «desafio» é, também, tomá-la como um pretexto para reflectir sobre as dimensões ou vertentes da «competência» docente. Embora saibamos, pelo senso comum e pela investigação, que a competência é construção para uma vida e não mero conteúdo que se receite num curso, reflectir e investigar a sua natureza, no quadro de diferentes paradigmas, pode ter um papel formativo ímpar, nomeadamente se se evitar o «desperdício da experiência» de alguns.

Sem querer entrar numa análise teórica do conceito de competência (cf. Simões, 1996; Bridges, E. M. 1992; Berliner, 1986), direi apenas que a concebo como o conjunto de atitudes (modos de ser e de estar), de conhecimentos teóricos (*porquê*) e de conhecimentos práticos (*que e como*) que constituem as características fundamentais da profissão docente. A competência é, assim, constituída por diversas dimensões que se

completam mutuamente e que crescem de modo coerente entre si. No seguimento deste texto darei conta do modo como, a partir de dois trabalhos de campo versando as problemáticas da (in)disciplina (Amado, 1998, 2001) e da integração escolar de alunos «em risco» (Amado et al., 2001), concebo a temática da competência docente em 4 das suas dimensões: técnica, relacional, clínica e pessoal.

A dimensão técnica da competência docente

Trata-se do modo como o professor «estrutura as tarefas académicas», tendo em conta domínios como metodologias, gestão da comunicação, planificação e desenvolvimento curricular, capacidade de motivar os alunos e exercício da avaliação dos mesmos. Os requisitos básicos desta vertente técnica são os de uma sólida formação científica (conhecimento da matéria que ensina) e pedagógica.

Sabemos que muitos dos aspectos desta vertente foram (e são) objecto de considerável pesquisa realizada, em grande parte, sob o prisma do paradigma do processo-produto, traduzindo-se num vasto corpo de conhecimentos de ordem técnica, identificados como os que fazem a diferença entre professores “eficazes” e “não-eficazes”. Em relação directa com a problemática da disciplina, devem mencionar-se os estudos do «management», que sublinharam a importância de todo um conjunto de “destrezas” de ordem profissional directamente relacionadas com menor “disrupção” e “desvio à tarefa” (Kounin, 1977). Fazer formação, segundo este quadro teórico, consiste em dotar os professores dessas mesmas “destrezas”. Um recente estudo de Branca Santos (1999), centrada na avaliação dos efeitos da formação ministrada a 4 estagiários e em resposta a necessidades diagnosticadas a partir da observação naturalista e sistemática das suas aulas, é um bom exemplo de investigação realizada nesta

¹ Incluímos neste conceito também a «incivilidade» e violência entre pares e o confronto agressivo e violento para com o professor e outros elementos da escola.

perspectiva; julgo que a autora soube demonstrar, no sentido epistemológico do termo, que não é indiferente, numa perspectiva da prevenção do problema da indisciplina, que a aula se estruture na base de conjunto organizado de regras e que o professor saiba agir armado de um conjunto de “destrezas” fundamentais que lhe permitam evitar posturas incorrectas, incorrecta administração do espaço e do tempo, incapacidade de «testemunhar» o que se passa nos quatro cantos da aula, má gestão das intervenções e dos estímulos à participação, etc. etc.

Também em trabalho de investigação “de características etnográficas” (Amado, 1998, 2001) me foi possível obter inúmeros testemunhos de alunos que me permitiram estabelecer, na perspectiva deles, um confronto entre as práticas de professores que criavam situações geradoras de grande indisciplina (a diversos níveis²), e as práticas associadas a um menor grau de perturbação e a um clima de trabalho efectivo e generalizado. O quadro n.º 1 sintetiza os principais tópicos desse confronto, relativo ao modo como os professores estruturam as tarefas académicas. A sua análise detalhada levaria a um desenvolvimento que aqui não lhe posso dar; contudo, sublinharei alguns dos seus aspectos. Primeiro, note-se a importância que os alunos atribuem aos esforços que o professor faz na preparação da aula («*esse professor estuda as formas de se fazer entender*»); eles inferem a existência desses esforços a partir de vários indícios e dos seus efeitos práticos na aula, mas também o valorizam como um sinal de interesse e consideração. No respeitante à fase de gestão da aula há algumas notas relevantes: uma é a exigência de que o «professor ensine» e tudo faça para que os alunos aprendam – uma chamada de atenção para a necessidade de clareza, organização, metodologia activa, interesse e entusiasmo pelo que se transmite («*com esse professor dá gosto estar atento*»); outra, em coerência com a anterior, é o facto de o professor conseguir, na

² Diferencio 3 níveis de indisciplina: desvios às regras da produção, conflitos interpares e conflitos da relação professor/aluno (Amado, 2001: 418).

orientação da comunicação e na distribuição de estímulos, um equilíbrio entre a equidade e a atenção aos que mais precisam. Sublinha-se, ainda, a necessidade de o professor transmitir sinais de que acredita nos seus alunos e ter, por isso, expectativas realistas, mas positivas, em relação a eles. Finalmente, o clima da aula constituído por uma combinação entre exigência, respeito e humor é, na perspectiva dos alunos, ao mesmo tempo o mais produtivo e o mais agradável.

(Quadro n.º1 – Estruturação das tarefas académicas)

	ESTRUTURAÇÃO INADEQUADA DAS TAREFAS	ESTRUTURAÇÃO ADEQUADA DAS TAREFAS
Preparação da aula	<i>O professor:</i> - Não revela cuidados especiais no início do curso nem na preparação das aulas.	<i>O professor:</i> - Diagnostica logo, no início, interesses / dificuldades dos alunos; - Diversifica os conteúdos na medida em que o pode fazer; - Planificar e «estuda as formas de se fazer entender».
Gestão da aula	<i>O professor:</i> - Abusa do método expositivo; - Dá aulas monótonas e sem actividade; - Repete exageradamente as matérias; - Gere o processo de ensino sem ter em conta a natureza da turma; - Privilegia determinados alunos, com mais atenção e estímulos; - Tem posturas incorrectas que dificultam a liderança e a capacidade de «testemunhar» o que acontece na aula; - Administra incorrectamente o tempo e o espaço da aula.	<i>O professor:</i> - Varia e inova nos processos de ensino; - Ensina (explica) e é exigente na aprendizagem e cumprimento de tarefas; - Controla e estimula a participação no diálogo; - Ajuda e dedica o tempo necessário às dificuldades individuais; - Manifesta expectativas positivas acerca dos alunos e da turma; - Recorre ao humor e ao lúdico
Avaliação	<i>O professor:</i> - Não prepara com antecedência - Faz excessivas exigências nos testes - Usa o «poder de avaliar» para ajuste de contas com alunos ou turma; - Comete injustiças na avaliação	<i>O professor:</i> - Prepara os alunos com antecedência - Avalia com frequência e regularmente (t.p.cs) - Reforça e elogiar - Aplica testes válidos e adequados - Avalia justa e correctamente

A dimensão relacional da competência docente

São diversos os vectores da dimensão relacional da competência docente; desenvolveremos aqui os que se direccionam para o aluno e para a turma; mas não

damos menos importância à capacidade de estabelecer adequadas e fecundas relações institucionais com os colegas, delas dependendo em grande parte o *ethos* da escola³ e, por consequência, muito do que se vai passar ao nível da aula.

Um dos aspectos fundamentais desta vertente relacional da competência do professor em direcção ao aluno e à turma corresponde ao modo como ele faz a gestão dos poderes (seus e dos alunos) no interior da aula; com efeito, aí as relações interpessoais são marcadas pela presença do «poder», assimetricamente distribuído em favor do professor, e pelos inevitáveis conflitos que daí advêm. Desde há muito se concluiu e se vem reafirmando que «o ensino é sempre e invariavelmente uma forma de coerção» (McDermott, 1977), e a aula é, em muitos aspectos, um lugar de múltiplos constrangimentos (Jackson, 1991; Doyle, 1986). Investigações várias têm procurado esclarecer, entre outros aspectos, quais as «bases do poder» de professores e alunos, qual a natureza desse poder em termos psicológicos, sociais, organizacionais, éticos e pedagógicos, quais as estratégias mais adequadas à solução dos conflitos de poder na aula e na escola (Afonso, 1998; Simões, 1980).

Não sendo possível fazer aqui um desenvolvimento das principais teses e conclusões dessa bibliografia (cf. Amado, 2001: 126) retomarei, mais uma vez e no quadro nº 2, o discurso dos alunos, confrontando o que por eles é, de algum modo, considerado como a *gestão inadequada* e a *gestão adequada* dos poderes na aula, por parte do professor. Podemos ver, assim, que o aluno valoriza aquele professor que sabe liderar a turma, impondo as regras necessárias ao trabalho e à relação, impondo a ordem com a firmeza necessária, sem cair nem no autoritarismo nem no permissivismo; valoriza, ainda, o professor que evita as injustiças na interacção (trata correctamente o aluno reconhecendo um *princípio de reciprocidade* nas relações, não persegue ninguém,

³ Tendo em conta a importância da relação entre a escola e a família, a dimensão relacional da competência do professor estende-se necessariamente, também, para essa área (Cf. Villas-Boas, 1999).

e, mesmo quando castiga tem em conta o comportamento e não a pessoa do aluno, usa da medida justa e não erra o «alvo» - cf. Amado, 2000; Dubet,1999). Finalmente, o aluno procura, às vezes, no professor, um confidente, um amigo, alguém capaz de o ouvir falar dos seus problemas não propriamente escolares; e, sobretudo, procura nele alguém capaz de o respeitar como «pessoa», considerando as suas idiossincrasias e os seus direitos...o que faz apelo às outras dimensões da competência docente a desenvolver nas alíneas seguintes.

(Quadro n.º2 – Gestão das relações e do poder na aula)

	GESTÃO INADEQUADA DAS RALAÇÕES E DO PODER NA AULA	GESTÃO ADEQUADA DAS RALAÇÕES E DO PODER NA AULA
As regras na aula	<i>O professor:</i> - Manifesta falta de firmeza («de poder») no cumprimento das regras, o que provoca desorientação, frustração de expectativas e facilidade de fuga. - Manifesta autoritarismo, acompanhado de prepotência, exigências incompreensíveis para o aluno, incapacidade de persuadir e de negociar; dele resulta a oposição, a contestação e o confronto.	<i>O professor:</i> - Lidera a aula «impondo» regras (poucas, simples, claras, positivas e fundamentais) e persuadindo os alunos da sua utilidade na organização do trabalho e das relações. - Manifesta firmeza na exigência do cumprimento das regras (mas, também, capacidade de diálogo, abertura à sua redefinição e tolerância).
O clima da aula	<i>O professor :</i> - Mmanifesta desconfiança - Evita aproximação afectiva aos alunos - O ambiente é descontrolado	<i>O professor:</i> - Faz-se respeitar começando por respeitar e compreender o aluno; - Confere responsabilidade aos alunos na gestão da classe, consultando a opinião e atribuindo tarefas; - Promove o conhecimento mútuo e a amizade entre os alunos; - Manifesta disponibilidade (e simpatia) para com os alunos mesmo em temas e problemas que não são do plano curricular.
A actuação face aos problemas disciplinares	<i>O professor:</i> - Manifesta falhas enquanto líder	<i>O professor:</i> - Usa técnicas adequadas de prevenção (regras, clima, diálogo persuasivo) - Usa técnicas adequadas (e credíveis) de correcção (persuasão, firmeza e imposição, coerência e adequação de medidas pondo em causa mais os comportamentos do que as pessoas) - Castiga quando e se necessário (mas de modo razoável, adequado e consistente)
A ética da actuação pedagógica (aspecto intimamente ligado com a <i>dimensão pessoal</i> da competência docente).	<i>O professor:</i> - Injuria os alunos (formas de tratamento, ironias, etc.); - É parcial na gestão de estímulos, da comunicação e da avaliação; - É parcial na acção disciplinadora.	<i>O professor :</i> - Procura respeitar o aluno.

A dimensão clínica da competência docente

Todos os alunos de uma escola e elementos constituintes de um grupo-turma são diferentes entre si, pelas características particulares da sua personalidade (e há personalidades diferentes, desestruturadas e doentes), pelos graus de desenvolvimento já alcançados (e há alunos com acentuados atrasos ou avanços em relação à média no crescimento cognitivo e moral), pelas experiências passadas (há alunos marcados pelo insucesso, e que não vêem na escola um meio valorizador do seu futuro), pelas competências e habilidades (há os mais lentos e os mais rápidos, os que exigem mais atenção e os que exigem menos); diferentes, ainda, pelo modo como interpretam as situações que vivenciam, interpretações fortemente dependentes do meio sócio-cultural de origem, dos costumes, dos códigos linguísticos; mas também dependentes das posições pessoais e grupais que se tomam no interior da escola e da turma, a favor ou contra as exigências escolares em geral, a favor ou contra as exigências de determinado professor ou grupo de professores. Tal como o aluno, também cada turma tem as suas idiossincrasias, verificando-se em todas elas diferentes estruturas formais, diferentes dinâmicas (ela é um espaço intrincado de símbolos, regras informais, territórios e espaços de poder), diferentes graus de coesão (atrações e rejeições); cada turma é, em suma, aquilo que Dubet (1996:125) designa por «um universo de alianças e de conflitos».

O reconhecimento das idiossincrasias do aluno e da turma parece-me ser o que, de um modo operativo, melhor define o que devemos entender por esta vertente clínica da competência docente, em perfeita complementaridade com as dimensões anteriores, a técnica e a relacional. Esta vertente está intimamente relacionada com o tipo de representações, perspectivas e expectativas que os professores elaboram acerca dos seus

alunos e turmas, com o esforço que investem na compreensão dos seus problemas ao mesmo tempo que procuram relacioná-los objectivamente com seus *backgrounds*. Os professores com capacidade clínica «conhecem o que os alunos possuem quanto a experiência prévia, competências e conhecimento, e imaginam em que tipo de actividades os alunos se envolvem fora da escola. Estes conhecimentos sobre os alunos acabam por traduzir um conhecimento que influencia a organização da aula e a sua dinâmica (...) com base neste conhecimento estes professores não se reportam unicamente àquilo que vêem, e aplicam o seu domínio do conhecimento para darem sentido àquilo que vêem (...) Não se preocupam em demasia com os problemas da disciplina e gestão da aula que possam surgir, demonstrando-se confiantes. Este tipo de confiança nas competências de gestão acrescenta humanidade e permite ao professor eficaz ser mais aberto; planear a partir de uma conversa pessoal com a turma acerca das suas crenças esperanças e ambições» (Berliner, 1986, segundo a síntese de Oliveira, 1998: 67).

Em investigação liderada por mim (Amado et al. 2001), numa escola frequentada por crianças internadas em Lares de acolhimento a menores «em risco», debruçámo-nos, também, sobre esta capacidade clínica dos professores (directores de turma)⁴, tendo em conta, além do mais, as representações, perspectivas e expectativas em torno destes alunos específicos, e o modo como tudo isso afectava a prática docente e a vida na turma e na escola. Que grau de importância era dado ao conhecimento das suas histórias de vida? E como é que esse conhecimento era gerido na dimensão técnica e relacional da prática docente?

⁴ A partir de 15 entrevistas não directivas a Directores de Turma com alunos internos dos Lares.

A partir do discurso destes professores concluímos que o conhecimento mais aprofundado da «pessoa» do aluno, se na mãos de alguns era «perigoso»⁵, noutros facilitava uma abordagem mais adequada («*outro tipo de tacto*»), não meramente técnica («*nós temos uma relação com eles que vai para além do ensino*»), e estimulava a busca de meios ao alcance do professor no sentido de evitar tornar as suas vidas ainda mais acidentadas (afastar a possibilidade do fracasso, estimular a sua autoestima...).

Observámos que a resposta positiva ao desafio que estes alunos colocavam, na realização das tarefas em contexto de aula, coincidiu com o que acima disse sobre as dimensões técnica e relacional da competência docente: os professores testemunharam uma preocupação por estruturar e organizar adequadamente as tarefas académicas e exercer uma gestão adequada e equilibrada das relações e do poder. Ao nível da “cultura de escola”, para além de algumas de iniciativas concretas destinadas a «proteger» estes alunos (projectos de apoio académico e pessoal), verificámos a existência de um conjunto de princípios pedagógicos que, pela frequência com que surgiram nas entrevistas, julgámos representativos do *ethos* da escola (fruto, talvez, de uma preocupação visível e testemunhada, destes professores, no sentido de partilharem entre si problemas e iniciativas); dentre eles salientamos:

- *o princípio da doação e disponibilidade do professor*; traduz-se na ideia de que o professor e a escola, pelo menos diante de casos problemáticos, tem de dar respostas que não podem limitar-se a objectivos de ordem cognitiva, informar e cumprir programas. Assume-se aqui, portanto, a necessidade de novos papéis do professor enquanto educador, reforçando, em especial, a vertente afectiva a concretizar na disponibilidade para ouvir, na *preocupação* (termo que surge várias vezes), na tentativa

⁵ «Porque nem toda a gente tem o mesmo poder de encaixe»), podendo vir a descambar no «*facilitismo*», na « *piedade*» ou, pelo contrário, no preconceito («*imagem perjorativa*»), no rótulo e na expectativa negativa.

de compreender as próprias emoções do aluno (*«porque estão tristes», «porque estão alegres»*).

- *princípio da diferenciação e compensação do aluno*; este princípio exprime uma estratégia de pedagogia diferenciada, realizada pelos professores e em função do reconhecimento da especificidade da sua história de vida e da situação actual dos seus alunos. Note-se que este princípio não deixa de provocar alguns dilemas como o da «repartição por igual dos recursos vs. repartição diferenciada», que integra o tipo de «dilemas sociais» (Zabalza, 1994: 69). Esta diferenciação parece resultar, por um lado, da descoberta e do cumprimento dos direitos do aluno no quadro da relação no interior da sala de aula e no âmbito da instituição e do sistema; por outro lado, resulta de forte consciencialização da importância da acção docente no crescimento harmonioso do aluno.

- *princípio da tolerância estratégica em relação ao erro e ao desvio*; para melhor clareza repetimos um dos testemunhos: *«...nós temos às vezes uma certa condescendência com este género de alunos»*. Tal como o anterior não deixa de colocar hesitações e dilemas como o que se traduz na dicotomia «igual justiça para todos vs. aplicação das normas conforme os casos» (Zabalza, 1994: 71); mas ele está, de facto, na base de uma resposta diferenciada da escola àqueles que também têm problemas diferentes.

Para além destes princípios traduzirem um estado de espírito generalizado dos professores daquela escola com reflexos louváveis a nível organizativo, a sua importância acresce pelo facto de eles condicionarem, certamente de forma positiva, a acção de cada professor na sua prática pedagógica perante “aquela” turma e “aquele” aluno, reconhecendo e procurando lidar adequadamente com os factores menos visíveis do seu insucesso, desinteresse e indisciplina.

A dimensão pessoal da competência docente

Ensinar, apesar da partilha e da colaboração que possa existir, terá sempre uma dimensão solitária; cada professor vive, interpreta e confere um cunho pessoal à sua prática, em função de um conjunto dinâmico constituído pelas suas próprias ideologias, crenças, posturas éticas, concepção de profissionalismo, etc.. Isto implica, por um lado, que o principal instrumento de que se socorre seja a sua própria pessoa (Oliveira, 1998; Simões, 1996); por outro lado, atendendo a que é um processo dinâmico, esta combinação de conhecimento e acção pode sofrer uma evolução por etapas que as “histórias de vida” e “biografias” têm ajudado a precisar, ao mesmo tempo que mostram como o desenvolvimento profissional e pessoal estão intimamente ligados (Brandão, 1999, Vieira, 1999, Nóvoa, 1992). Desse tipo de investigação se pode concluir, também, que é impossível limitar a competência do professor a uma ou, mesmo, ao conjunto das três dimensões anteriormente referidas; pelo que podemos concluir com Nóvoa: «... de que não há dois professores iguais e de que a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais. (...) É possível desvendar o universo da pessoa por meio da análise da sua acção pedagógica: *diz-me como ensinas, dir-te-ei que és (...)* e *vice-versa*» (1995: 33-35).

A dimensão pessoal da competência docente é, pois, o lugar ocupado por um conjunto de atitudes, princípios, filosofia pedagógica e valores que cada professor vai aprofundando, num processo de autoconsciencilização⁶, como consequência do seu modo de estar em geral na vida mas, também, da sua prática pedagógica e do seu contacto quotidiano com os alunos. Atrever-me-ia a dizer que um ponto alto dessa construção é o reconhecimento do aluno «como pessoa»; um reconhecimento fundado

numa ética da autonomia, da solidariedade e do respeito pelos projectos, pelos saberes, pelas aptidões, pelos direitos do outro; um reconhecimento simultaneamente prático e traduzido numa Relação Pedagógica que impulse cada um dos intervenientes (professor e aluno⁷) a ir além do superficial e aparente no outro, aprofundando continuamente o conhecimento recíproco e o crescimento de ambos.

A referida relação assimétrica, própria das situações de ensino-aprendizagem não se desvanece; a autoridade do professor mantém-se mas não impede a aproximação com a pessoa do aluno. Como diz Paul Ricoeur (1969, *apud* Aquino, 2000: 67): «o ensino é de facto uma relação assimétrica, mas não no sentido único (...). Contribuindo para a realização parcial do projecto do aluno, o professor continua a aprender, ele é verdadeiramente ensinado pelos seus alunos e, assim, recebe deles ocasião e permissão de realizar o seu próprio projecto de conhecimento e de saber».

Contudo, esta vertente da competência docente é uma construção longa, penosa e contraditória, sobretudo se atendermos ao múltiplos obstáculos, entre os quais se deve contar o desinteresse, a indisciplina, a violência, o insucesso de muitos alunos. Ninguém poderá deixar de ser atingido nas suas emoções, na auto-avaliação das suas competências e na reflexão sobre o ser e o dever ser da prática pedagógica (nas dimensões organizativa, técnica e ética), frente ao desafio (não meramente técnico) colocado por estas crianças. Não admira, pois, que se trate de um crescimento a diferentes velocidades, de professor para professor, cujas ramificações parecem estender-se, como concluímos do último estudo referido, «*entre o stress e a comoção*», «*entre a dúvida e a certeza*», «*entre a realidade e a utopia*».

«*Entre o stress e a comoção*» - porque deparámos com indicadores de mal-estar docente traduzido em sentimentos de angústia e de culpa («.. *sinto uns certos remorsos*

⁶ O terceiro dos 3 “A” no processo identitário do professor : Adesão, Acção e Autoconsciência (Nóvoa, 1995: 34)

porque eu nunca consegui ser directa o suficiente para permitir que ela se abrisse como aluna»)⁸; mas também porque fomos encontrar a consciência, clara e prática, de que o «desafio» que estes alunos constituem, exige uma grande disponibilidade e abertura à mudança («...penso que nós temos que mudar muito, muita coisa e temos que começar a mudar nós ...»), uma relação permanente de empatia («... e ele riu-se ... e eu fiquei muito contente por ele ter rido!», e de cuidado (na planificação curricular, na formulação dos objectivos, na gestão interactiva da comunicação na aula, na avaliação)⁹.

Entre a dúvida e a certeza – porque deparámos com muitas dúvidas quanto ao modo de actuar, à (a)normalidade das atitudes dos alunos institucionalizados, aos factores do seu desinteresse, ao modo de lidar com a carência de afectos e emoções... e com algumas certezas («se nós não tivermos bom senso e sensibilidade não conseguimos fazer nada») que se vão construindo pela prática e pela reflexão.

Entre a realidade e a utopia - porque vimos como as dificuldades que, a cada hora, se vão colocando aos professores também são um acicate para sonharem com uma realidade possível ainda que distante, levando-os a pensar e a agir criativamente no sentido da construção de uma Escola diferente, acolhedora e integradora.

Enfim, podemos concluir que se é certo que, em grande escala, «a dedicação ao aluno fraco ou que não gosta da escola não foi ainda interiorizada no seu aspecto intrinsecamente ético» (Mata, 2000: 4), também é certo que os desafios colocados pelo insucesso, pela indisciplina e pelo desinteresse de muitos alunos têm sido (em muitas

⁷ «Na Relação Pedagógica, infelizmente, privilegiamos em demasia o falarmos sobre, esquecendo-nos de falar com, dirigindo a palavra» (Vicente, 1988: 305).

⁸ Para entendermos estes sentimentos consulte-se Andy Hargreaves, 1998. João Barroso (2001), falando também do já referido sentimento de culpa, considera que ele surge das pressões contraditórias que tornam cada vez mais difícil o desempenho profissional dos professores: «... ensinar e cuidar; seleccionar e integrar; individualizar e massificar, entre outras. Ora são vistos como responsáveis por todos os males (profissionais sob suspeita) ou como super-heróis (profissionais altruístas) depositários de todas as esperanças». Vale a pena considerar também as palavras de G. Claxton (1989: 42): «os professores precisam de saber compreender e gerir o seu próprio stress, afim de serem capazes de lidar com ele de modo efectivo e inteligente, antes de poderem pensar que mudanças gostariam de fazer e de produzirem avaliações realísticas acerca do que é possível».

escolas e na acção de muitos professores), estímulo a novas formas de entender e organizar o ensino e a escola, reconhecendo e atendendo aos direitos do aluno, reforçando a visão democrática da relação pedagógica e desenvolvendo uma nova concepção de profissionalismo docente, “ que tem o outro, o aluno, por princípio e fim “ (Silva, M.L., 1997).

Formar o professor nesta dimensão das suas competências é entrar na dimensão do ensino como arte, além do mais, e que torna necessário como que «um enviesamento gentil, uma atitude compreensiva, de apreciação, um modo de ver que cultive a compreensão» (Jackson, 1992, *apud* Woods, 1999: 38). Ou ainda como diz Carl Rogers (1983; *apud* Woods, *ibidem*): «só pessoas agindo como pessoas nas suas relações com os estudantes podem começar a fazer a diferença no problema urgente da educação moderna».

Conclusão

Falar da competência do professor a partir da problemática da (in)disciplina na aula, parece um pouco paradoxal; é que o problema, se por um lado não deixa de ser um sintoma de algo que vai mal na prática docente, por outro é, também, um pretexto muito forte para que se repense essa mesma prática, tendo em conta o mundo em que vivemos, as novas exigências que se fazem à escola, a população escolar e o futuro que, colectivamente, queremos construir.

Reconhecendo, por isso, a necessidade de uma formação de professores que tenha em conta essa problemática e a sua complexidade, dei, contudo, primazia aos factores que mais interpelam a competência docente nas dimensões técnica, relacional,

⁹ «Tem-se verificado que uma forte orientação para o cuidado, equilibrada com outras finalidades, está fortemente associada a climas de escola positivos que promovem o sucesso dos alunos» (Hargreaves, 1998: 166).

clínica e pessoal. Procurei, com base na literatura e em dois trabalhos de campo da minha responsabilidade esclarecer, do meu ponto de vista, a natureza dessas dimensões.

Sem retomar o que já foi dito, reafirmo que a «competência» do professor se concretiza na combinação complementar *de um conjunto de destrezas técnicas* (saber e saber ensinar), *de uma capacidade de gerir os poderes* (possuir meios não autoritários de persuadir o aluno da necessidade de ordem, de regras de são convívio e de constrangimentos inevitáveis na realização do processo de ensino aprendizagem), *de uma capacidade de estar «clínicamente» atento à idiosincrasia* (psicológica, cultural, social, vivencial) de alunos e turmas (a elas podendo e sabendo responder com flexibilidade e alternativas) e, por fim, *de uma capacidade de reconhecer no aluno uma «pessoa» por inteiro* (com direitos e deveres, projectos, capacidade de partilhar e de participar).

A investigação (Mendes, 2001, Pollard, 1989; Estrela, 1986; 1992; Woods, 1979) tem revelado uma relação de *circularidade* entre as atitudes e comportamentos dos professores e as atitudes e comportamentos dos alunos: o ensino adequado (nos métodos e à população), o respeito pela dignidade do aluno e a justiça relacional conduzem à aprendizagem e à satisfação; a afronta, o aborrecimento no ensino e a injustiça, resultam na irrequietude, na frustração na indisciplina e na violência. Torna-se necessário, por isso, que o professor, desde a formação inicial, aprenda a colocar na balança os seus próprios actos e práticas de modo a ajuizar da sua adequação, por um lado, aos fins e objectivos da educação e, por outro aos alunos que realmente tem.

Termino reafirmando (Amado, 2001: 412) que «ao professor são exigidos os conhecimentos, atitudes, valores e acções indispensáveis à criação de condições necessárias ao desenvolvimento intelectual, afectivo e social do aluno -- e se isso passa

por uma grande *capacidade de ensinar*, não deixa de passar também por uma grande *capacidade de "constranger com humanismo"*».

Bibliografia

- AFONSO, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: I.E.P.- C.E.E.P. - Universidade do Minho
- AMADO, J., LIMÃO, I., RIBEIRO, P. & PACHECO, V. (2001). *A escola e os alunos institucionalizados*. I.I.E.- I.A.C. – F.P.C.E.-U.L. (Relatório de projecto não publicado).
- AMADO, J. (1998). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula - Um estudo de características etnográficas*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento, não publicada na íntegra)
- AMADO, J. (2000c). Interacção pedagógica e injustiça na aula. In Medeiros, M^a.T. (Org.). *Adolescência: Abordagens, Investigação e Contextos de Desenvolvimento* (pp.120-145). Ponta Delgada: Direcção Regional da Educação.
- AMADO, J. (2001). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Porto. Edições ASA
- AQUINO, J. (2000). *Do Cotidiano na Escola. Ensaio sobre a ética e seus avessos*. S. Paulo: Summus.
- BARROSO, J. (2001). Mudanças curriculares: organização, gestão e formação. Comunicação ao Seminário «Mudanças curriculares e formação inicial dos professores». Janeiro. Universidade de Lisboa (Texto policopiado).
- BERLINER, D.C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Research*, n.º 5, pp. 5-13
- BRANDÃO, M. (1999). *Modos de ser professor*. Lisboa: Educa
- BRIDGES, E.M. (1992). *The incompetent teacher*. London: The Falmer Press
- CAVACO, M^a. H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Teorema
- CLAXTON, G. (1989). *Being a Teacher. A positive Approach to change and stress*. London: Cassel
- DOYLE, W., (1986). Classroom Organization and Management. In Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan
- DUBET, F. (1996). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DUBET, F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In Meuret, D. (Ed.). *La Justice du Système Éducatif* (pp.178-193). Bruxelles : De Boeck Université.

- ESTRELA, M. T. (1986). *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC
- ESTRELA, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw Hill
- JACKSON, P. (1991; 1968). *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata
- JACKSON, P. (1992). Helping teachers develop. In A. Hargreaves & M.G. Fullan (Org.). *Understanding teachers development*. New York: Teachers College Press-Cassel
- KOUNIN, J. (1977). *Discipline and Group Management*. New York: Robert E. Krieger Publishing.
- McDERMOTT, R. P. (1977). Social relations as contexts for learning in school. *Harvard Educational Review*, Vol. 47, n.º2, pp. 198-213
- MENDES, J.M. (2001). *Resolução de conflitos na sala de aula: critérios para a sua avaliação*», Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Tese de Mestrado não publicada).
- NÓVOA, A. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- NÓVOA, António (1995). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. Fazenda, I. (Ed.). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento* (pp. 29-41). S. Paulo: Papirus
- OLIVEIRA, M^a H. (1998). *A indisciplina – Uma análise a partir da perspectiva do professor*. Instituto de Educação e Psicologia. U. do Minho (Dissertação de Mestrado, não publicada).
- POLLARD, A. (1989). An ethnographic analysis of classroom conflict. In Tattum, D. (Ed.). *Disruptive Pupil Management* (pp. 107-121). London: David Fulton Publishers
- SANTOS, B. (1999). *A gestão da sala de aula para prevenção da indisciplina. O contributo da formação inicial*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Tese de Mestrado, não publicada).
- SILVA, M^a C. (1997). O Primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In Estrela, M^aT. (Ed.). *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 51-60). Porto: Porto Editora
- SILVA, M^a L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In Estrela, M^aT. (Ed.). *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 161-190). Porto: Porto Editora
- SIMÕES, C. (1996). O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico. Aveiro: Universidade de Aveiro

- SIMÕES, J. F. (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, pp. 301-328
- VEENMAN, S., 1984, Perceived problems of beginning teachers. In *Review of Educational Research*, 54, nº2, pp.143-178 TT136
- VICENTE, J. N. (1988). Relação pedagógica e filosofia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXII, pp. 293-309
- VIEIRA, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades*. Porto: Edições Afrontamento.
- VILLAS-BOAS, A. (1999). Contributo para o estudo da influência familiar no aproveitamento escolar. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (*Tese de Doutoramento, não publicada*).
- WOODS, P. (1979). *The Divided School*. London: Routledge and Kegan Paul
- WOODS, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora
- ZABALZA, M. (1994). *Diários de Aula: Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.