

# Formação de Professores para a prevenção da indisciplina

JOSÉ ESPÍRITO SANTO

jsanto@eseb.ipbeja.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja

## RESUMO:

Neste artigo revisitam-se dois conjuntos de estudos, tendo em vista repensar a problemática da formação de professores para a prevenção da indisciplina, à luz da experiência adquirida como formador de cursos de formação inicial e contínua de professores numa Escola Superior de Educação. Pese embora as diferenças em termos das orientações teóricas e das estratégias metodológicas que os enquadram e estruturam, se procurou, através deles, ensaiar estratégias, a partir de uma intervenção de carácter formativo com professores, tendo em vista a criação de uma disciplina pró-activa na sala de aula. Em ambos se valoriza o papel do professor para a consecução deste *desideratum*. No primeiro, conceptualizando-o enquanto agente de organização da aula através do uso de competências postas em relevo pela chamada corrente da *classroom management*. No segundo, perspectivando-o, enquanto profissional que integra nas suas práticas dispositivos pedagógicos e competências, valorizadas especialmente por modelos de extracção psicológica, susceptíveis de promover nos alunos um envolvimento participativo e motivado na criação da disciplina em sala de aula. Dos elementos de caracterização das intervenções formativas seguidas e dos principais resultados obtidos através destes estudos é feita uma reflexão contributiva para a organização e estruturação da formação de professores no domínio da prevenção da indisciplina.

## PALAVRAS-CHAVE:

Indisciplina, Formação de Professores, Superação de dicotomias paradigmáticas, Tempo e suporte.

## INTRODUÇÃO

A indisciplina dos alunos é hoje um fenómeno, que, pela sua extensão e ressonância social não pode deixar de interpelar todos quantos directa ou indirectamente estão ligados ao território pedagógico, em especial os que talvez sofram mais os seus efeitos: os professores. A minha experiência de investigação nesta matéria tem vindo a evidenciar, contrariando até posições há muito firmadas na literatura de referência, que, actualmente em muitos casos, são mesmo os professores há mais tempo em actividade que correm o risco de sofrer mais os efeitos da indisciplina discente na esfera pessoal e profissional, por estarem cultural, e nalguns casos, técnica e emocionalmente, mais desmunidos do que os seus colegas recém-chegados à profissão para prevenirem as situações em que ocorrem incidentes disciplinares.

A intervenção disciplinar de carácter preventivo, concebida como a competência que permite compreender e neutralizar as causas dos comportamentos de indisciplina na sala de aula, é, pela sua complexidade, uma das facetas mais exigentes da actividade docente. A investigação, realizada nacional e internacionalmente, tem mostrado que esta competência nem sempre está presente no repertório cognitivo e procedimental de muitos docentes, pelo que, a formação, enquanto eixo fundamental do desenvolvimento profissional dos professores, pode dar um contributo para uma mudança positiva das suas práticas e das representações que as suportam.

Cientes da importância do contributo da formação para este domínio da profissionalidade docente, apresentamos, neste artigo, uma síntese do dispositivo de formação adoptado em dois conjuntos de estudos, apresentados em provas de Doutoramento concluídas em 2003, através dos quais se visava ensaiar estratégias para promover a prevenção da indisciplina. Procuramos, com base na reflexão sobre algumas das características e dos resultados mais relevantes dessa investigação-formação e na experiência posterior adquirida como formador, assinalar alguns eixos básicos em torno dos quais se poderá articular e organizar a formação de professores no domínio da prevenção da indisciplina.

## PRIMEIRO CONJUNTO DE ESTUDOS

### BREVE ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O primeiro conjunto de estudos que seleccionámos para apresentar neste artigo envolveu 6 professores e 21 alunos pertencentes a turmas do sexto, sétimo e oitavo anos de escolaridade. Combinou uma metodologia de estudo de caso, própria de uma estratégia de investigação qualitativa, com uma perspectiva mais positivista e experimentalista através da utilização de um planeamento experimental de caso único A-B-A mitigado.

Através desta investigação pretendeu-se, primariamente, analisar os efeitos de um processo de formação/supervisão (levado a cabo para implementar nos formandos um estilo de disciplinação preventiva

centrado em estratégias decorrentes da corrente da *Classroom Management*), nas conceptualizações dos professores, na prática docente e no comportamento dos alunos. Pretendeu-se, secundariamente, em relação a turmas de duas professoras participantes na experiência, apurar se havia ou não transferência dos efeitos da intervenção (em termos de modificação do comportamento dos alunos) para o contexto de outras disciplinas, cujos professores não tinham participado na acção de formação.

Os instrumentos metodológicos utilizados foram: uma grelha para observação das estratégias de gestão da aula e de disciplinação dos professores (IOEGAD), uma grelha de observação sistemática dos comportamentos de indisciplina dos alunos, observações de carácter naturalista e entrevista semi-directiva a professores e a alunos.

## O PROGRAMA DE FORMAÇÃO

### *Pressupostos de base*

As intervenções formativas desencadeadas assentaram no reconhecimento de que uma adequada actuação disciplinar dos professores depende essencialmente do uso de estratégias de gestão da aula identificadas na fundamentação teórica ligada à corrente da *Classroom Management*.

Pretendia-se que os professores/formandos se aproximassem deste modelo, adquirindo, parafraseando Brophy (1988), não só conhecimento proposicional (descrição das estratégias de *management*), mas também conhecimento procedimental (como implementar essas estratégias) e conhecimento condicional (quando e porquê implementá-las). Para a consecução destes dois últimos propósitos reconhecia-se, e essa era uma das assumpções não menos importantes das intervenções formativas realizadas, que a prática do professor, com mais ou menos limitações, tem estatuto epistemológico e, por isso, não se tratava de aplicar, simplesmente, o modelo da *Classroom Management* na aula, mas, sim, de adquirir saber contextual, que permitisse escolher, como salienta Alarcão (1991, p. 16), o mais relevante desse mesmo modelo e adequado a cada situação, sem, contudo, estar preso a ele.

Nessa perspectiva organizou-se a formação na base de pressupostos de supervisão colaborativa e de investigação-acção, adoptando um processo que conduz o formando à reflexão e à resolução de problemas

pedagógicos, que ocorrem na especificidade das situações de ensino-aprendizagem, de modo a permitir-lhe uma apropriação e uma reconstrução contextualizada das estratégias decorrentes do quadro teórico e empírico da *classroom management*. Procurou-se, por outro lado, à luz de uma perspectiva construtivista, aprofundar o trabalho tendente à tomada de consciência e a uma possível transformação das crenças eventualmente inadequadas dos professores sobre o fenómeno da indisciplina.

O modelo de formação prosseguido, aproximou-se, por essa razão, do “modelo construtivista para a formação de professores” proposto por Thomaz (1990)<sup>1</sup>. Este modelo, de que a seguir se fará uma caracterização mais detalhada, foi por mim ensaiado em várias situações de carácter formativo, como são as que envolveram os seis professores participantes no conjunto de estudos ora em abordagem

### *Descrição do modelo de formação seguido*

Para ajudar os professores a adoptarem a abordagem da *Classroom Management* utilizou-se um modelo de formação que comportou as seguintes etapas:

- *Encontro de pré-observação*: uma sessão com vista, por um lado, a pôr cada participante a par do programa de formação, cimentar a relação de confiança entre os intervenientes; e, por outro, a fazer emergir, através da resposta a um conjunto de questões abertas, o universo de significações dos formandos face ao fenómeno da indisciplina, de modo a fomentar a tomada de consciência das suas próprias ideias sobre este fenómeno.
- *Observações pré-experimentação*: realização de observações de carácter sistemático e naturalista, a cargo do formador, para o registo das competências de disciplinação dos professores e dos comportamentos de indisciplina dos alunos.
- *Encontros para promover o confronto das ideias dos professores com as ideias-chave do modelo da Classroom Management*: uma etapa que se desdobrou em duas fases. Numa primeira fase, através de uma única sessão (deliberadamente organizada para promover nos formandos a tomada de consciência das suas próprias perspectivas ou teorias sobre o fenómeno da

indisciplina), proporcionava-se a devolução das opiniões emitidas anteriormente (nas respostas às questões colocadas pelo formador na primeira etapa) e dos resultados das observações, conduzindo-se, com base nestes elementos, uma discussão em grupo, de modo a que cada um pudesse expor as suas ideias sobre o conceito e causas da indisciplina, bem como sobre as suas estratégias reais e desejadas de disciplinação, as razões para a sua utilização, as suas implicações educacionais e os motivos das dificuldades sentidas. Nas sessões correspondentes à segunda fase, procurava-se levar os formandos a confrontar as suas concepções e as suas práticas com as ideias-chave do modelo da *Classroom Management*.

• *Experimentação*: a etapa mais longa do processo formativo, que teve uma duração que oscilou em relação aos seis professores a que se reporta este estudo, entre 8 e 18 semanas. Esta etapa envolveu, para cada formando, a realização de vários ciclos de investigação-acção. Cada ciclo era constituído por três fases — *planeamento/ensaio*, *acção/observação* e *reflexão/avaliação*.

Na fase de *planeamento/ensaio* tinha lugar, num primeiro momento, a selecção dos comportamentos de disciplinação do professor que deveriam ser promovidos e reforçados ou, ao invés, que deveriam ser reduzidos e, se possível, eliminados.

Num segundo momento procurava-se criar condições para o *transfert* destas competências para a sala de aula, utilizando-se para esse efeito (quando comportavam algum grau de complexidade), duas das estratégias recomendadas por Joyce & Showers (1988): a *modelagem* ou *demonstração*, através de casos práticos que dessem oportunidade aos professores para se aperceberem de como funcionam na prática as competências de ensino alternativas; e *prática da competência em condições de simulação*<sup>2</sup>.

Na fase de *acção/observação* procurava-se que cada formando cumprisse o que tinha sido programado anteriormente, quer no tocante à prática de competências desejáveis quer em relação à redução ou eliminação dos seus comportamentos inadequados de gestão da aula.

A intervenção orientou-se, também, em direcção a uma abordagem de *Disciplina Assertiva*, procurando-se ajudar os professores pouco afirmativos ou agressivos quando lidavam com o fenómeno da indisciplina a fazerem valer os seus direitos sem atropelar os dos alunos. Nesta aproximação à *Disciplina Assertiva* a intervenção dirigiu-se, em maior ou menor grau (conforme as necessidades de cada um dos professores), às componentes não verbais<sup>3</sup> da comunicação.

O desempenho de cada formando, durante esta fase do ciclo de investigação-acção, era acompanhado pelo formador que fazia, para cada novo conjunto de competências introduzido, observações sobre o comportamento dos alunos e sobre as condutas de disciplinação dos professores.

Cada ciclo da espiral de investigação-acção completava-se com a *análise/avaliação* dos elementos recolhidos nas observações realizadas na fase anterior e nos relatos e impressões de cada professor sobre as incidências das suas aulas.

Antes de se passar à última etapa decorria um período de tempo de, pelo menos, três semanas, que designámos de moratória, durante o qual os formandos, se assim o entendessem, solicitariam o apoio do formador. Pretendia-se que a passagem de uma situação de suporte e acompanhamento frequentes a uma situação que se desejava de maior autonomia, não fosse feita de forma brusca, de modo a evitar condutas regressivas por parte dos professores.

• *Adopção da inovação*: Esta última etapa refere-se à prática autónoma dos comportamentos de disciplinação e de gestão da aula introduzidos na etapa anterior, depois da cessação do acompanhamento do supervisor aos formandos. Para verificar se tinha havido, ou não, adopção da inovação realizavam-se, 2 meses após o último apoio prestado aos formandos mais um conjunto de observações referentes quer às estratégias de disciplinação dos professores quer ao comportamento dos alunos.

## RESULTADOS

Tendo em conta os objectivos prosseguidos através deste programa de formação, de que atrás demos conta, procuraremos, de seguida pôr em evidência os resultados que consideramos mais salientes.

### *Conceptualizações dos professores sobre indisciplina*

A vivência do percurso formativo provocou algumas mudanças no discurso dos participantes sobre o fenómeno da indisciplina no que diz respeito às duas dimensões que foram objecto de análise: causas da indisciplina e estratégias de disciplinação consideradas adequadas.

Os dados apurados mostraram que houve em termos gerais, da parte dos professores, um acolhimento de novas concepções procedentes do modelo empírico-teórico da *classroom management* que suportou as intervenções formativas, sem que, todavia, esse acolhimento fosse feito à custa da substituição das concepções mais enraizadas dos professores. Ou seja, não obstante as lacunas que uma investigação deste tipo comporta, pode-se afirmar que o impacto desta acção não ocorreu, contrariamente às visões, em meu entender idílicas, de alguns teóricos da *mudança conceptual*, com base em rupturas, saltos qualitativos bruscos, rectificação dos conteúdos precedentes, mas sim pela reconciliação das novas concepções com as já existentes através de um processo de hibridação e de reestruturação.

### *Estratégias de disciplinação dos professores*

De um modo geral houve, para todos os professores, entre o período de pré-teste e o de intervenção, uma melhoria na utilização das diferentes estratégias que foram objecto de intervenção, melhoria essa que se traduziu por um incremento significativo ou por uma redução significativa (consoante se tratassem de estratégias consideradas desejáveis ou indesejáveis) nos valores dos registos efectuados.

Entre o período de intervenção e de seguimento (2 meses após o *terminus* da intervenção) manteve-se em relação a três professores a tendência no sentido de uma melhoria na utilização das referidas estratégias, tendência essa, que, de um modo geral, não teve tradução para as diferentes estratégias intervencionadas, em termos de significância estatística. Contrariamente, em relação a outros dois professores, verificou-se uma tendência reversiva para a maioria das estratégias utilizadas, e em relação a um professor essa reversão circunscreveu-se a um leque menor de estratégias. Refira-se que a reversão nos resultados no período de seguimento ocorreu com os professores que passaram por um processo supervisivo mais curto, o que deixa entender uma

relação entre a dimensão temporal das acções de carácter formativo e os seus benefícios junto dos formandos.

De salientar, que houve efeitos colaterais ao nível das estratégias, constantes da grelha de observação utilizada, que não foram intencionalmente objecto de intervenção, o que, penso, poderá ser explicado quer pelo “princípio da implicação de competências” formulado por Albano Estrela *et al.* (1991) quer pelo facto dos professores terem tido ao longo do período de experimentação uma atitude mais atenta a essas estratégias do que habitualmente teriam se não tivessem ficado despertados para elas por via da sua participação nestas acções de formação.

### *Comportamento dos alunos*

Entre a fase de pré-teste e de pós-teste, houve para o conjunto dos 6 professores uma redução no comportamento de indisciplina dos alunos, sendo essa redução estatisticamente significativa entre a distribuição de comportamentos nos dois períodos de observação, nas aulas de 5 professores. Esta tendência no sentido de um decréscimo dos valores registados foi, no entanto, contrariada, devido a um incremento da indisciplina, em relação a três professores na categoria *Convenções Sociais* e em relação a todos os professores na categoria *Relação Aluno-Aluno*.

A análise dos dados mostrou também que houve um aumento na frequência de comportamentos que ou são menos valorizados pelos professores, porque menos perturbadores do ritmo da aula, ou escapam mais ao seu controle (e. g., *atirar papéis ou outros desperdícios para o chão*); o que significa que os alunos encontraram na sua emissão como que uma válvula de escape para o aumento da frustração e da instabilidade causadas por uma relação provavelmente mais restritiva do que a que tinham antes da intervenção.

Entre as fases de pós-teste e de seguimento verificou-se uma tendência já anteriormente constatada em relação às estratégias de gestão e organização da aula dos professores: por um lado, um decréscimo dos comportamentos de indisciplina nas aulas dos professores onde se verificara uma evolução sustentada na utilização das referidas estratégias e, por outro, um incremento nas ocorrências de indisciplina nas aulas dos professores, onde se verificara reversão na utilização dessas estratégias.

Relativamente à procura de indícios da transferência transsituacional das mudanças positivas verificadas no comportamento dos alunos de duas participantes na intervenção formativa, os dados obtidos com base nos registos efectuados nas aulas de seis professores (3 por turma) apontaram para a não projecção para esses contextos pedagógicos dos efeitos da intervenção.

#### *Dados procedentes da análise qualitativa*

Numa análise qualitativa à informação recolhida no domínio das opiniões dos intervenientes no processo pedagógico, confirmaram-se os dados de natureza quantitativa relativamente aos efeitos positivos da intervenção sobre o comportamento dos alunos e sobre o desenvolvimento das competências de actuação disciplinar dos professores.

Com efeito, as opiniões expendidas pelos últimos, “a quente”, revelaram que a formação recebida permitiu a tomada de consciência de terem existido mudanças no comportamento dos alunos, terá contribuído para o desenvolvimento de práticas de disciplinação mais adaptadas, terá gerado efeitos positivos na própria esfera emocional e afectiva de alguns professores e, curiosamente, parece ter provocado também nalguns professores, um incremento da metacognição (conhecimento, consciência e controle das suas práticas).

Da análise qualitativa<sup>4</sup> quanto às razões explicativas para a não reversão dos resultados, na fase de seguimento (2 meses após o *terminus* da intervenção), nas aulas de três professoras, concluiu-se que: a facilidade de apropriação permitida pelo tipo de estratégias de disciplinação em jogo nas acções formativas, as características da supervisão prosseguida (prolongada no tempo, frequência e qualidade do apoio, gradual atenuação do processo supervisivo), o “apport” motivacional trazido pela observação da eficácia das estratégias postas em prática, o hábito de auto-vigilância, foram factores que, salvaguardada a devida reserva em relação a conclusões provenientes deste tipo de dados, criaram condições para o desenvolvimento, por parte das formandas, de expectativas no sentido de uma maior controlabilidade<sup>5</sup> e (também por este último motivo) para uma mudança sustentada das suas estratégias de disciplinação.

A extensão da análise qualitativa aos motivos que terão estado na origem da reversão, na fase de

seguimento, dos resultados registados nas aulas de dois professores, fez ressaltar, com base na reinterpretação dos dados de natureza quantitativa, a ideia de que o factor tempo (as acções formativas realizadas com estes dois professores tiveram uma duração substancialmente mais reduzida do que as realizadas com os outros professores) teria sido o grande responsável pela inexistência de uma mudança sustentada nas estratégias de disciplinação destes dois professores.

## SEGUNDO CONJUNTO DE ESTUDOS

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

#### E METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Em virtude dos resultados do conjunto de estudos que acabámos de apresentar não indiciarem transferência das mudanças comportamentais para outros contextos pedagógicos, foi desenhado, posteriormente, um outro programa de intervenção inspirado em modelos teóricos de carácter psicológico, em especial, do modelo sócio-cultural *vygotskyano* e do modelo da auto-determinação formulado por Decy e Ryan, no âmbito das teorias sobre motivação intrínseca.

Com esta intervenção formativa, pretendia-se promover nos participantes um estilo de actuação disciplinar susceptível de desenvolver uma maior auto-regulação comportamental por parte dos alunos e assumia-se que podia conduzir a mudanças transtemporais e transsituacionais no comportamento de indisciplina dos alunos.

Este programa de intervenção envolveu 5 professoras que leccionam a disciplina de *Língua Portuguesa* e 3 amostras de alunos pertencentes a turmas dos sexto, sétimo e oitavo anos. Para a amostra 1 (composta por 29 alunos) foi utilizado um planeamento quasi-experimental pré-teste-pós-teste com grupo de controlo e para as amostras 2 (com 11 alunos) e 3 (com 10 alunos) um planeamento híbrido com características quer de plano quasi-experimental pré-teste-pós-teste com grupo de controlo, quer de plano experimental de caso único de tipo A-B-A.

A duração da intervenção foi de um ano lectivo para as professoras do grupo experimental da amostra 1 e de quatro meses para as das amostras 2 e 3.

O modelo de formação seguido nesta investigação procurou (tal como o que foi adoptado nos estudos anteriormente descritos) conciliar perspectivas opostas: a epistemologia sócio-construtivista e de racionalidade prática com a perspectiva das aquisições ou de racionalidade técnica.

Como instrumento privilegiado para a aproximação entre estas duas abordagens foi utilizada a supervisão pedagógica para permitir que as competências a desenvolver não traduzissem receitas absolutistas baseadas no conhecimento teórico-empírico disponibilizado nas sessões presenciais de formação, mas antes pudesse contribuir para uma prática

de disciplinação personalizada que incorporasse reflexiva e criticamente esse conhecimento.

O processo formativo foi, na sua estrutura, idêntico ao seguido por nós em relação aos estudos anteriormente apresentados, sendo que as diferenças verificadas se situaram nos conteúdos introduzidos (orientados para promoverem a auto-regulação dos alunos) e ao nível de um maior volume de trabalho prático, ligado, sobretudo, à construção de instrumentos de observação e registo (que cada professora adaptou de acordo com as particularidades e especificidades das suas aulas). Apresentam-se, de seguida, os objectivos e os conteúdos da acção de formação.

QUADRO 1  
IDENTIFICAÇÃO DOS OBJECTIVOS E DOS CONTEÚDOS DA ACÇÃO DE FORMAÇÃO

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematizar o conceito de disciplina, perspectivando-a na óptica da auto-regulação dos alunos.</li> <li>• Compreender os factores desencadeadores da indisciplina na sala de aula.</li> <li>• Analisar e questionar as estratégias habitualmente utilizadas pelas formandas para a resolução de situações de indisciplina.</li> <li>• Desenvolver competências para uma gestão preventiva da indisciplina.</li> <li>• Distinguir os valores essenciais, para serem trabalhados didacticamente, tendo em vista a promoção das regulações associados ao comportamento disciplinado.</li> <li>• Desenvolver competências de condução de debates.</li> <li>• Promover a auto-regulação comportamental dos alunos (dado que se assume que algumas das competências que se pretende estimular nas professoras, através de conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais que o programa de formação contempla, são conducentes a um estilo de disciplinação susceptível de desenvolver nos alunos uma maior auto-disciplina).</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conceito de (in)disciplina</li> <li>2. A prevenção da indisciplina — delimitação do conceito na perspectiva da auto-regulação comportamental:             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 A importância dos primeiros encontros.                 <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1.1 Adopção de regras na sala de aula.                     <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1.1.1 “Regras das regras”.</li> <li>2.1.1.2. Procedimentos para o estabelecimento de regras com os alunos.</li> </ol> </li> <li>2.2. Consequências lógicas.                     <ol style="list-style-type: none"> <li>2.2.1. Conceito;</li> <li>2.2.2. Procedimentos para o estabelecimento de consequências lógicas com os alunos.</li> <li>2.2.3. Procedimentos para a sua administração.</li> </ol> </li> </ol> </li> <li>2.3. Contratos com os alunos.</li> <li>2.4. A observação e avaliação das infracções às regras pelos alunos: técnicas e instrumentos</li> </ol> </li> <li>3. Mensagens-eu e mensagens-impacto.</li> <li>4. Resolução pacífica de problemas.</li> <li>5. Técnica de construção conceptual de valores.</li> <li>6. Aplicação das técnicas de construção conceptual de valores e de resolução de problemas no contexto do trabalho de análise e interpretação de textos em Língua Portuguesa.</li> <li>7. Competências de condução de debates.</li> </ol>

## RESULTADOS

Relativamente à disciplina onde decorreu a intervenção, os resultados obtidos, de natureza quantitativa (baseados nas observações em sala de aula) e qualitativa (baseados nas opiniões de professoras e de alunos), mostraram, para as três amostras, uma redução significativa do comportamento de indisciplina dos alunos, redução essa que atravessou

todas as categorias comportamentais, ao contrário da investigação por nós conduzida à luz do quadro teórico-empírico da *classroom management*.

Quanto à avaliação do impacto externo e da estabilidade temporal dos efeitos da intervenção no comportamento dos alunos, só em relação à amostra 1 houve evidência estatística das suas potencialidades. No que diz respeito à avaliação dos efeitos

da intervenção no discursos dos alunos, ao nível da orientação motivacional do seu comportamento, só em relação à amostra 1, em especial aos alunos mais velhos, houve indícios em termos estatísticos, de um incremento da orientação interna e de uma diminuição da orientação externa.

Importa, ainda, sublinhar os efeitos diferenciais da intervenção em função da variável tempo: os alunos (da amostra 1) que beneficiaram da intervenção ao longo de um ano lectivo apresentaram melhores resultados, do ponto de vista da auto-regulação comportamental, do que os (das amostras 2 e 3) que estiveram sujeitos à intervenção apenas durante um quadrimestre lectivo. Confirmou-se um dos pressupostos (embora não explícitos da investigação), qual seja, a de que só com intervenções de longo prazo é possível provocar mudanças em processos complexos, imbricados no próprio desenvolvimento sócio-cognitivo e afectivo dos alunos.

A avaliação exploratória, através da análise caso a caso e global aos dados referentes às estratégias e práticas que se pretendia desenvolver por intermédio do programa de supervisão/formação, permitiu mostrar que o referido programa teve efeitos positivos, para todas as professoras, ao nível da generalidade das competências nele contempladas, como as que dizem respeito ao uso de *mensagens-eu* e de *mensagens-impacto*, à utilização de *técnicas de construção conceptual de valores e de resolução de problemas em situações de análise e interpretação de textos*, à *condução de debates*, e à *mediação* para o desenvolvimento nos alunos não só da sua capacidade de *realização de registos* sobre o comportamento de indisciplina ocorrido em sala de aula como da *administração de consequências lógicas*.

Confirmou-se, através desta avaliação o que já era anunciado pelos dados (anteriormente expostos) de avaliação quantitativa e qualitativa sobre o impacto da intervenção nos alunos, impacto este que, como refere Albano Estrela (1991, p. 28), parafraseando Arturo de la Orden, é o critério mais importante na avaliação dos efeitos dos programas de formação no desenvolvimento das competências profissionais dos professores.

O reconhecimento de que a acção de formação contribuiu para o desenvolvimento de competências práticas esteve também presente no discurso das próprias formandas. Verificou-se através dos

seus depoimentos que a acção de formação conduziu a um maior enriquecimento profissional, com a aquisição de competências de actuação disciplinar, uma maior preparação para enfrentar e prevenir a indisciplina e, em dois casos, com o desenvolvimento de uma prática favorável à auto-disciplina dos alunos. Da análise do discurso das professoras ressaltou que para a maioria delas se verificaram também aquisições no âmbito da condução da análise e interpretação de textos.

Paralelamente a estas aquisições e em íntima associação com elas, a análise do discurso evidenciou que o programa de formação terá conduzido à aquisição de conhecimento profissional utilizável no contexto da sua prática e à mudança de atitudes face às questões da (in)disciplina na sala de aula. Em relação a este último aspecto e, de acordo com o discurso de algumas participantes, o programa de formação teria contribuído para uma mudança na sua forma de encarar quer o papel do professor quer dos alunos na regulação da disciplina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegados a este ponto deverá, desde logo, sublinhar-se que aos resultados positivos alcançados, através das intervenções formativas realizadas, não é alheio o próprio processo formativo seguido nos dois conjuntos de estudos aqui referenciados, o qual, do ponto de vista do seu enquadramento na problemática da formação contínua de professores, se pautou pelas actuais propostas, feitas, nacional e internacionalmente, nesta matéria, que têm subjacentes quer as orientações de carácter *sócio-construtivista* e *cognitivo-mediacional*, quer as perspectivas do *desenvolvimento profissional do professor centrado na escola*. Ou seja, para utilizar outro registo, este tipo de formação partiu de pressupostos que se identificam com os modelos centrados na análise, segundo Ferry (1987), ou orientados para a pesquisa (“inquiry oriented”), segundo Zeichner (1983). Relevou também, devido quer às especificidades do próprio processo de formação (especialmente as que decorrem da necessidade de aquisição e treino de competências não existentes no repertório procedimental dos professores), quer às imensas potencialidades que lhe reconhecemos do ponto de vista do

seu contributo para uma profissionalidade docente cientificamente fundamentada que, inserindo-se no chamado modelo da racionalidade técnica, o transcede pela dimensão sócio-construtivista.

Tratou-se, portanto, de um processo formativo de largo espectro em que se conciliaram, de forma mutuamente fecundante, perspectivas teóricas e epistemológicas habitualmente consideradas opostas em termos do enquadramento teórico da formação de professores e este é, ousamos afirmar, um dos elementos-chave para a explicação dos resultados obtidos.

O que foi referido nos pontos anteriores deste artigo pôs em evidência, para os dois conjuntos de estudos, que as intervenções formativas proveitosas exigem, como tem sido assinalado pela literatura (Day, 1999; Eraut, 2000; Hargreaves, 1998), *tempo e suporte*. Estas duas variáveis revelaram-se determinantes para a aquisição de competências de disciplinação, por parte dos professores, mas também para provocar mudanças comportamentais positivas nos alunos. Tratam-se de duas variáveis que não poderão nunca deixar de estar presentes quando se estrutura qualquer plano ou programa de formação visando influenciar a aquisição ou a mudança de práticas conducentes à prevenção da indisciplina.

Por outro lado, o conjunto de dados provenientes da investigação que levámos a cabo mostra que em matéria de actuação relacional e disciplinar os professores necessitam de aprender “competências de especialista” (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Mais do que em qualquer outra época, o ensino, nos nossos dias, é uma actividade altamente complexa e deliberada e que exige competências relacionais e de disciplinação extremamente refinadas em combinação com uma sólida base de conhecimentos da matéria a serem ensinados. Diferentemente do que acontecia antes, os cenários da actividade docente exigem em matéria relacional e disciplinar, a aquisição de um currículo devidamente articulado de saberes, saberes-fazer e de atitudes.

Na formação para a capacitação (ou seja, tornar os professores capazes de desenvolver as suas próprias soluções) é importante (à luz da processologia seguida nesta investigação) encarar as diferenças dos professores e perceber que a *individualização* é um princípio a ter em conta. De acordo com este princípio, procurar aplicar de forma uniforme

competências (quaisquer que elas sejam) é pernicioso. Basta pensar (como no-lo demonstram as teorias construtivistas) que o conhecimento e as competências passam sempre por um processo de reconstrução pelos sujeitos aprendentes, e que uma das características dos sistemas, mesmo o pessoal, é a auto-organização, segundo a qual só aquilo que faz sentido no sistema é captado.

A supervisão colaborativa, através de um amigo crítico ou de um supervisor, surge como um instrumento privilegiado na promoção desta individualização. Para tal, a pessoa que desempenhar este papel terá de estabelecer interações complementares flexíveis (diálogo e negociação) ao invés de interações complementares rígidas (dependência/passividade), com os professores.

O conhecimento que se possui sobre como aprendem os adultos e de forma mais concreta os professores, parece apontar que o elemento mais decisivo é a prática. Por consequência, o conteúdo mais apropriado para fazer significativas as diversas ofertas teóricas que pode trazer um supervisor, é a prática educativa do professor, as suas realizações, as suas dificuldades e problemas. Os supervisores colaborarão com os professores na ajuda ao seu desenvolvimento profissional na medida em que consigam conectar a teoria com essa prática, problematizando-a em contextos clínicos de observação, análise e reflexão.

No entanto, essas interações e parcerias são escassas na vida da escola e dos professores. A cultura de escola faz com que os professores trabalhem isoladamente. Professores isolados raramente têm oportunidade de receber apoio através de *modelagem* e de *feedback* que são dois instrumentos fundamentais para aquisição de qualquer competência.

Um pressuposto básico operacional decorrente destes dois conjuntos de estudos para as escolas é o de que deveria ser garantida a assistência ao desempenho de todos os seus membros, desde os alunos aos professores. Para os professores mais novos é fundamental essa ajuda porque o desgaste provocado pelas dificuldades da gestão da (in)disciplina podem contribuir para uma mentalidade de sobrevivência, um conjunto de métodos de ensino restrito e uma resistência a mudanças curriculares e de ensino que pode permanecer durante toda a

carreira (Huling-Austin, 1986; Romatowski *et al.*, 1989; citados por Gordon, 2000, p. 11).

Mas a assistência aos professores deveria também ser extensiva aos que estão na fase de formação inicial. A indisciplina é uma realidade nas escolas que urge ser combatida e, portanto, a formação de professores deve estar referida a essas questões. Há que contrariar esta realidade e transformar a formação inicial num período privilegiado para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores.

Os *curricula* de formação inicial deverão proporcionar ao futuro professor um conhecimento dos processos de disciplinação na sua dimensão teórica (causas e circunstâncias que favoreçam a indisciplina, indicações para detectar os problemas, como estabelecer e manter a disciplina, como envolver os alunos). Mas a formação inicial não se pode reduzir, como tanta investigação nacional e internacional tem mostrado, à dimensão académica, tem de integrar uma dimensão prática e reflexiva, sendo fundamental que um dos objectivos da formação inicial de professores seja o de proporcionar ao formando um ambiente de aprendizagem com amplas oportunidades (através de situações simuladas e reais, nos seus estágios pedagógicos) para resolverem uma variedade de problemas através da mobilização de uma variedade de estratégias, nomeadamente as que integraram os programas de formação adoptados nos dois conjuntos de estudos que aqui sinteticamente apresentámos.

A formação inicial, tal como a formação contínua, no domínio relacional e disciplinar requer o desenvolvimento de um tipo de conhecimento profissional muito peculiar, um conhecimento complexo não só de saber, mas também de saber-fazer. É uma formação teórica-prática com uma mescla de técnica e de arte. Não têm, por isso, sentido em matéria de formação relacional e disciplinar, as posições exclusivistas, que levam, invariavelmente, ao estreitamento do campo de opções que a fundamentam.

Sintetizando, sugere-se que as estratégias formativas para promover o desenvolvimento profissional dos professores em matéria relacional-disciplinar, à luz do que foi exposto ao longo deste artigo, sejam organizadas em torno dos seguintes vectores:

- Ser uma formação continuada no tempo, porque a mudança das práticas e das representações que as suportam é um processo duradouro, complexo e lento;
- Ser uma formação que decorra das necessidades concretas sentidas pelos professores nas suas práticas escolares e que tenha como finalidade colaborar com estes na reflexão e clarificação das situações educativas e na procura de soluções para os problemas com que se confrontam;
- Ser uma formação apoiada no diálogo interactivo com um parceiro que tenha observado a aula, com vista a levar o professor a pensar retrospectivamente no que ocorreu e reconstruir os acontecimentos sob um ponto de vista diferente;
- Ser uma formação que envolva a colaboração entre professores e entre estes e formadores, de modo a que os sujeitos possam colocar os seus problemas específicos, as suas dúvidas, as suas angústias perante as dificuldades que encontram e receber dos seus parceiros informação teórica e prática, análises comparativas, sugestões para a resolução de problemas, de forma a que o sujeito sinta que não está isolado e que pode contar com a experiência dos seus colegas e o conhecimento e o apoio dos formadores;
- Ser uma formação centrada na reflexão e investigação das práticas dos professores, visando o aprofundamento da sua autoconsciência em relação, quer à sua forma de actuar quer aos pressupostos em que assenta a sua prática;
- Ser uma formação desafiadora das assunções tácitas, pelo que, deverá proporcionar oportunidades (através de debate, informação teórica-técnica, demonstração com base em exemplos realistas) para os professores considerarem porque é que as novas práticas são preferíveis às suas práticas habituais;
- Ser uma formação enraizada na escola e nos contextos específicos em que o professor desenvolve a sua acção, evitando problemas de pertinência, relevância, transferência e utilização do conhecimento encontrados nos modelos tradicionais de formação;

- Ser uma formação orientada para proporcionar a aquisição e desenvolvimento de competências, enquanto saberes ligados à acção e partindo dela, tendo em vista um desempenho personalizado na prática profissional;
- Ser uma formação em que o recurso aos quadros teóricos de referência deverá surgir em estreita ligação com a análise das práticas, ultrapassando-se, assim, o discurso dicotómico entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, que tem caracterizado o debate em torno da formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Terminamos, assim, este artigo, retomando as ideias com que iniciámos este ponto: a formação relacional e disciplinar para ser profícua terá de ser uma formação superadora de dicotomias paradigmáticas. Um dos princípios básicos que orienta esta perspectiva formativa é a do desenvolvimento no professor da capacidade de compreensão situacional dos problemas educativos e da reconstrução

da própria experiência e do próprio conhecimento pedagógico através de apoios e de parcerias adequadas. Mas, por se tratar de um tipo de formação numa área em que o repertório procedimental dos professores não é habitualmente muito diversificado, como fizeram notar alguns autores (Domingues, 1995; Estrela, 1986), é necessário alguma formação teórico-técnica. Para superar o hiato entre formação teórica necessária e a indispensável formação prática, são importantes as aproximações entre o modelo epistemológico sócio-construtivista e de racionalidade prática com o chamado modelo das aquisições ou de racionalidade técnica, devendo recorrer-se a estratégias e a metodologias, como a supervisão pedagógica e a investigação-acção, onde haja observação e análise de situações, de modo a permitir que o docente (enquanto profissional desejavelmente reflexivo em todos os domínios da sua actividade) construa “de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica” (Gomez, 1995, p. 110).

1. O modelo proposto por esta autora baseia-se no que foi elaborado pelo sociólogo americano Everett Rogers (1967, citado por Thomaz, 1990), que é constituído por cinco estádios pelos quais passam os indivíduos durante o processo tendente a favorecer a adopção de uma inovação. Esses estádios são, segundo este autor, citado por Thomaz (p. 169): “(1) Consciencialização: neste estádio o indivíduo é exposto à inovação mas não possui informação detalhada acerca dela; (2) Interesse: durante este estádio, o indivíduo favoravelmente impressionado, procura informação adicional; (3) Experimentação: neste estádio a inovação é aplicada em pequena escala de modo a que o indivíduo possa ajuizar a sua utilidade; (4) Avaliação: este estádio constitui uma espécie de experimentação mental em que o indivíduo considera as possíveis consequências da aplicação da inovação aos acontecimentos passados, presentes e futuros; (5) Adopção: neste estádio final tem lugar a decisão do uso alargado da inovação”.

2. Quando estava envolvido mais do que um formando e no caso de um deles apresentar, segundo o critério do formador, um domínio razoável de uma determinada competência; o processo de desenvolvimento desta competência por parte do colega que manifestava mais dificuldades na sua utilização, passava também, sempre que possível, pela observação em situação de sala de aula do modo como aquele a punha em prática e pela discussão dos resultados dessa observação.

3. As componentes da linguagem não verbal objecto de intervenção foram: *o olhar* (olhar os alunos nos olhos em vez de baixar os olhos), *a expressão facial* (eliminar expressões de insegurança, como a tremura nos lábios quando falava), *a postura* (manter os ombros direitos em vez de os manter descaídos), *volume de voz* (aumento do volume de voz), *tom de voz* (procurar, conforme os casos, expressar menos rispidez, mais contundência, mais afecto). Para produzir as mudanças desejadas foi realizado ensaio condutual nos encontros formador-formando(s) e em casa, tendo-se utilizado o espelho e registos áudio para permitir a retroalimentação dos formandos em relação ao seu desempenho.

4. Baseada no discurso dos participantes, do próprio investigador e na reinterpretação de elementos provenientes dos resultados quantitativos.

5. Traduzida na modificação (embora mitigada) das crenças das professoras, que se constatou na entrevista realizada após a intervenção, em relação às causas e à forma de combater a indisciplina.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE*, 1, pp. 5-22.
- BROPHY, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and teacher education*, 4, 1, pp. 1-18.
- DAY, CH. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DOMINGUES, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola. Processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- DREYFUS, H. L. & DREYFUS, S. E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- ERAUT, M. (2000). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- ESTRELA, A.; PINTO, M.; SILVA, I.; RODRIGUES, A. & PINTO, P. (1991). *Formação de professores por competências — Projecto FOCO*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ESTRELA, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- FERRY, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- 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.
- GORDON, S. P. (2000). *Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso*. Porto: ASA.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança — O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

JOYCE, B. & SHOWERS, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.

THOMAZ, M. F. (1990). Um modelo construtivista para a formação de professores. In J. TAVARES & A. MOREIRA (eds.), *Desenvolvimento, aprendizagem,*

*currículo e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 165-177.

ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV, 3, pp. 3-9.

