

CÉLIA MAGDA BERENGUER GONÇALVES

**A INDISCIPLINA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Orientador: Roque R. Antunes

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

**Lisboa
2014**

CÉLIA MAGDA BERENGUER GONÇALVES

**A INDISCIPLINA NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E
FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho de projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Roque R. Antunes

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

**Lisboa
2014**

DEDICATÓRIA

Ao meu Professor e Orientador, Roque Antunes, amigo verdadeiro que encontrei nesta difícil jornada, cuja força, alento, encorajamento, acompanhamento, orientação e ajuda tornaram este trabalho possível.

Ao meu filho, pelo tempo que lhe roubei, pelo abraço que me deu quando mais precisei.

Resumo

O alargamento da escolaridade obrigatória e a necessidade de oferecer novas e diferenciadas oportunidades de formação aos jovens que se encontram em risco de exclusão escolar e social levou à implementação dos Cursos de Educação e Formação, no sentido de promover a qualificação profissional e a inserção no mercado de trabalho e na vida ativa.

O contacto com este público estudantil tão heterogéneo, com percursos escolares tão irregulares, revelando problemas graves de indisciplina, dentro e fora da sala de aula, leva-nos a refletir acerca da falta de preparação que os professores têm para lidar com comportamentos disruptivos e violentos, por parte de jovens para quem a escola deixou de fazer sentido há muitas repetências atrás, impedindo que a aprendizagem aconteça e provocando um grande desgaste emocional nos professores que lecionam estes cursos em particular.

Assim sendo, perante a falta de formação contínua, especificamente orientada para a problemática da indisciplina, nos Cursos de Educação e Formação, colocámos uma questão de investigação fundamental - **Que formação devemos proporcionar aos professores para lidar com a indisciplina nos cursos CEF?** - que tentamos responder com a apresentação um projeto de formação, que terá como foco central o problema da indisciplina e a análise deste novo perfil de aluno que obriga à existência de respostas diferenciadas.

Pretende-se, igualmente, através de atividades práticas e de hétero e autorreflexão, o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais nos professores, identificando fatores intrínsecos e extrínsecos que possam condicionar a relação pedagógica, entre professor e aluno, no sentido de encontrar respostas para prevenir e/ou remediar os problemas de indisciplina com que o professor lida diariamente.

A pertinência e a necessidade deste trabalho de projeto, que deverá ser concretizado com a implementação de uma oficina de formação, nasce também da reflexão acerca das minhas práticas letivas, baseado essencialmente em muito trabalho empírico, por um lado, enquanto professora de CEF e, por outro, com base em inquéritos realizados a alunos que frequentam os CEF e aos seus professores, cujos resultados remetem para a ausência de competências relacionais e pessoais, que acabam por obstaculizar a relação pedagógica e por minar, ainda mais, um relacionamento que se quer empático e potenciador de um clima em que o ensino e a aprendizagem aconteçam.

Palavras-chave: Indisciplina, CEF, Formação de Professores.

ABSTRACT

The broadening compulsory learning and the need to offer new and wider range formation opportunities to youngsters who find themselves at risk of social and learning outcast led to the implement of Formation and Education Courses, aka, FEC, aiming to promote career certification and the entry in a job market as well as in an active life, so to say.

The contact with this wide-range student audience, with so many school irregular records, serious disciplinary issues, (in and out of the classroom context) made us embrace a thinking over the lack of preparation that teachers have to face themselves to deal with such disruptive and violent behaviors, by some youngsters to whom school lost its significance many flunking ages ago, hence stopping them from learning and causing such a big emotional weariness among teachers who lecture these specific kind of courses.

Thus being, faced with the lack of continuous formation, specifically guided to the indiscipline issue in the Formation and Education Courses, we've put a key investigational question – **What sort of formation should we provide teachers to deal with the indiscipline in the FEC courses?** – which we tried to answer with the presentation of a formation project focused on the indiscipline and the analysis of this new student profile which forces the existence of differentiated answers.

It is also our goal, throughout a battery of practical, individual and hetero-evaluation activities, to achieve the development of personal and professional competences in teachers grounds, identifying inner and outer facts which may limit the learning teacher/student relationship, centered in the finding of some answers to prevent and/or fix the disciplinary issues that the teacher deals with daily.

The pertinence and the need of this project work, which shall be fulfilled with the implement of a formation workshop, comes also from the pondering over my school practices, mainly based on a lot of empirical work on one hand, as a FEC teacher, and relied on quizzes made on students and teachers who live daily in this FEC learning environment, on the other, whose results show us the void of personal and relationship competences, which by their turn undermine the learning relationship and, even more serious than that, a pre-assumed empathically and potentiating relationship where learning and its teaching co-exist in perfect harmony, thus happening in a classroom environment within its regular course.

Keywords: Indiscipline, FEC, Teachers Formation

ABREVIATURAS E SIGLAS

CEF - Cursos de Educação e Formação

Art.º - artigo

Dec-Lei - Decreto Lei

Ed. - Editor

ed. - edição

Eds. - Editores

ESEAG - Escola Superior de Educação Almeida Garrett

LBSE - Lei de Bases do sistema Educativo

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Org. - Organização

p. - página

pp. - páginas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization)

CNE - Centro Nacional de Educação

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	14
1. Descrição reflexiva do percurso profissional.....	15
1.1. Processo contínuo de autopeiose.....	15
1.2. Formação académica: momentos e pessoas marcantes	16
1.3. Da aprendizagem experiencial à fase de “estabilização”	19
1.4. A reflexão sobre a prática: a descoberta da autoformação e do trabalho colaborativo	30
2. Situação problema.....	34
2.1. Identificação e definição do problema	34
2.2. Justificação da escolha	35
3. Questões e objetivos de investigação	36
3.1. Questão de partida.....	36
3.2. Subquestões	36
3.3. Objetivo geral	36
3.4. Objetivos específicos.....	36
PARTE II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	37
1. Cursos de educação e formação	38
1.1. A Educação para todos	38
1.2. Ofertas de educação e formação: ensino regular e vias alternativas	39
1.3. Cursos de Educação e Formação: criação e respetivo quadro normativo	41
1.4. A indisciplina e os cursos de educação e formação: fatores potenciadores.....	45
1.4.1. A faixa etária.....	45
1.4.2. O desvio etário por sexo	46
1.4.3. O cumprimento da escolaridade obrigatória e o <i>continuum</i> formativo	46
1.4.3.1. A oferta formativa dos cursos de educação e formação	47
1.4.4. A autoestima e as sucessivas repetências.....	47
1.4.5. A carga horária e a certificação.....	47
1.4.6. Falta de competências sociais e relacionais	48

1.5. O novo Estatuto do Aluno.....	49
2. A (in)disciplina na sala de aula	52
2.1. Conceitos de disciplina e indisciplina.....	52
2.1.1. Disciplina e Indisciplina nas principais correntes pedagógicas contemporâneas.....	56
2.2. A disciplina e indisciplina na sala de aula: tipificação de comportamentos	60
2.3. Possíveis raízes do problema: sociedade, família, escola, currículos, alunos e professores	61
2.3.1. Razões de ordem social, política e institucional	62
2.3.2. Razões de ordem familiar e pessoal do aluno.....	63
2.3.3. Razões de ordem pedagógica e pessoal do professor.....	64
3. Formação de Professores	66
3.1. Cursos de educação e formação e as novas necessidades formativas	66
3.2. O desenvolvimento profissional dos professores: a autoformação	68
3.3. Novas realidades, novos objetivos formativos	69
3.4. O paradigma holístico aplicado à formação de professores.....	71
3.4.1. Para além da dicotomia linguística e matemática.....	71
3.4.2. Características da profissionalidade: redefinição de papéis e desenvolvimento pessoal	72
PARTE III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA.....	77
1. Descrição do problema	78
2. Metodologia.....	78
2.1. Caracterização do contexto.....	79
2.1.1. Caracterização dos destinatários da formação	81
2.2. Plano de Resolução	82
2.2.1. Áreas	82
2.2.2. Objetivos específicos	82
2.2.3. Ações a desenvolver.....	84
2.2.4. Espaços.....	95
2.2.5. Recursos.....	95
2.2.6. Calendarização.....	96

2.2.7. Avaliação	96
SÍNTESE REFLEXIVA	97
FONTES DE CONSULTA.....	99
1. Bibliografia	99
2. Eletrónicas	101
3. Legislação	102
Apêndices	I
Apêndice I - questionário a aplicar aos professores que lecionam CEF	II
Apêndice II - Grelha de verificação do questionário.....	IX
Apêndice III – Questionário aplicado aos alunos	XI

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Número de retenções registados por cada um dos alunos inscritos nos CEF, para o ano letivo 2013/2014.....	80
<i>Figura 2.</i> Habilitações académicas dos encarregados de educação, dos alunos inscritos nos CEF	80
<i>Figura 3.</i> Alunos inscritos nos CEF, para o próximo ano letivo, 2013/2014.....	81

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. <i>Inscritos nos Cursos de Educação e Formação no Ensino Básico (níveis 1 e 2) e Secundário por Ciclo e Modalidade.</i>	42
Quadro 2. <i>Áreas de Competência e Disciplinas/ Domínios/ Unidades de Formação</i>	43
Quadro 3. <i>Tipologia dos Percursos – Condições de Acesso e Certificação</i>	44
Quadro 4. <i>Tipificação de Comportamentos de Indisciplina.</i>	84
Quadro 5. <i>Fatores da Indisciplina</i>	86
Quadro 6. <i>Reações dos Professores à Indisciplina</i>	88
Quadro 7. <i>Dimensão Pessoal do Professor</i>	89
Quadro 8. <i>Comunicação Verbal e Não-Verbal</i>	91
Quadro 9. <i>Múltiplas Inteligências</i>	92
Quadro 10. <i>Planificação de Conteúdo Programático</i>	93
Quadro 11. <i>Avaliação de Atividades e da Ação</i>	94

INTRODUÇÃO

A indisciplina é um fenómeno que grassa pelas nossas salas de aula, à velocidade alucinante do ritmo das mudanças que ocorrem fora dos limites físicos da escola: na sociedade, nas cúpulas governamentais, a partir dos decisores políticos, mas que desembocam dentro das nossas vidas, enquanto professores, enquanto pessoas, e extravasam por toda a comunidade escolar. As relações pedagógicas transformam-se em exercícios de pura demonstração de força, troca-se autoridade por autoritarismo e opta-se, muitas vezes, pela despersonalização, em vez de procurar respostas e soluções.

Se atendermos ao facto de que há um agravamento de toda uma série de comportamentos disruptivos e desviantes, principalmente com a entrada em vigor de uma panóplia de ofertas formativas que surgem com o intuito de dar resposta aos alunos que querem sair da escola, que apresentam um percurso escolar pautado por sucessivas repetências, que não encaram a escola como meio de valorização pessoal, social, profissional ou académico, encontramos uma situação explosiva entre mãos que apoquentam os professores que têm de gerir uma sala de aula, com jovens adolescentes obrigados a cumprir a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade.

Por conseguinte, os professores que têm de lecionar os Cursos de Educação e Formação (CEF), tendo em conta as especificidades e as premissas que estiveram na base da criação destes percursos alternativos e no perfil de aluno que os frequenta, constituem um grupo profissional que está mais sujeito a lidar com problemas de indisciplina, nas suas salas de aula. Quando auscultamos os professores, o desalento e a frustração são sentimentos comuns e constantes, bem como níveis de exaustão emocional preocupantes.

Apesar de sabermos que a indisciplina não é um fenómeno novo, que não apareceu apenas com os CEF, cremos que há uma grande diferença entre lidar com um aluno indisciplinado, no seio de uma turma, e resolver a indisciplina provocada por uma turma inteira, como é o que acontece na maioria dos casos.

As faltas disciplinares não surtem efeito; as suspensões dos alunos prevaricadores ganham estatuto de galardões, com direito a dias de férias extra, para os alunos mais indisciplinados, para quem já não há limites; gritar nunca foi a melhor estratégia para se fazer ouvir, ainda mais se o professor é só um e a turma grita em coro, ainda mais alto; enviar os problemas para os tribunais de menores só provou uma coisa: mais trabalho burocrático e tudo se mantém inalterado. Ora o que fazer? Como ajudar os professores a lidar com esta realidade perturbadora?

Os professores são formados, do ponto de vista cognitivo e científico, para ensinarem os conteúdos das suas respetivas disciplinas e para desenvolverem

competências específicas, no âmbito dos seus programas curriculares. Porém, perante uma turma indisciplinada, não conseguem ensinar, é-lhes impossível cumprir programas ou sequer atingir objetivos mínimos, por isso, sentem que estão a cair numa armadilha, sem rede que os proteja, sem instrumentos que os salvem, sem preparação, sem formação para lidar com estes novos alunos (Estrela, 2002).

Ora, é neste panorama que surge uma questão que nos parece muito pertinente: **que formação devemos proporcionar aos professores para lidar com a indisciplina nos cursos de Educação e Formação?** Com o objetivo de refletir acerca desta problemática e encontrar respostas cabais que respondam à questão atrás mencionada, elaborou-se este trabalho de projeto, constituído por três partes distintas.

Numa primeira parte, a autorreflexão biográfica assume-se como um momento privilegiado para encontrar em nós próprios as soluções que procuramos, pois o nosso desenvolvimento profissional está intrinsecamente ligado à pessoa que somos e ao nosso percurso pessoal, daí a importância de valorizar as biográficas e os ciclos de vida dos professores como momentos de reflexão cruciais (Nóvoa, 2009; Bragança, 2011; Goodson, 2011; Huberman, 1992; Gonçalves, 2009; Day, 2001)). É a partir deste momento de reflexão que enunciámos as questões e os objetivos de investigação que servem de orientação para a formulação e existência deste Trabalho de Projeto.

No segundo momento, procedemos ao enquadramento teórico, em que através de uma revisão da literatura acerca da palavra indisciplina, procuramos definir este conceito cujo espectro é bastante lato e difuso, sendo por isso fundamental clarificar conceitos e tipificar comportamentos que podem ser considerados ou não como atos de indisciplina, encontrar igualmente fatores que possam explicar os atos de indisciplina, para além de procurarmos medidas preventivas e remediativas para lidar com alunos mal comportados (Alarcão, 2001; Coimbra, 2003; Estrela, 2002; Amado, 2001; Carita & Fernandes, 2012).

Como não podemos agir sem conhecer e compreender o contexto em que este fenómeno ocorre, houve a preocupação em aprender mais acerca dos Cursos de Educação e Formação, no que diz respeito à sua formação, fundamentação legal e aplicação no terreno, para além de procurarmos definir o perfil do aluno que frequenta este tipo de percurso alternativo, tendo por base a legislação em vigor, bem como o novo estatuto do aluno, e todo o seu processo de avaliação.

Ainda contemplando a fundamentação teórica, agora no âmbito da formação de professores, a revisão da literatura remete-nos para a evidência de que os professores não se sentem satisfeitos com o tipo de formação que está a ser disponibilizado e sem a componente prática que todos os profissionais anseiam, ou seja, boas práticas, caminhos, soluções para os seus problemas (Nóvoa, 1992, 2009; Rodrigues, 1991). Assim, a formação

contínua deverá proporcionar uma ponte entre a teoria e prática, visando a vida quotidiana dos professores, desenvolvendo no professor comportamentos reflexivos, fomentando o seu papel de investigador, motor do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

No terceiro e último momento deste Trabalho de Projeto, apresenta-se uma descrição do problema, uma caracterização do contexto que levou à construção deste projeto de formação, que pretende ser uma proposta de resolução, concebido a partir das necessidades encontradas.

Por fim, o plano de formação será apresentado detalhadamente, distribuído pelos seus respetivos módulos, corroborado pela fundamentação teórica e pelos dados empíricos recolhidos, a partir da minha experiência e dos inquéritos efetuados pelos alunos e pelos professores.

Para a elaboração do presente trabalho, foram seguidas as normas da Instituição, de acordo com o guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação. Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), aprovado em Conselho Técnico-Científico de 15 de fevereiro de 2012 e as Normas de Mário Azevedo.

PARTE I - REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1. Descrição reflexiva do percurso profissional

**“Cumpro meu Fado, estranho
Como o dum santo ou um louco:
Só posso dar de mais ou muito pouco,
Que é tudo quanto tenho.”**

José Régio

1.1. Processo contínuo de autopoiese

As nossas vivências e experiências, circunscritas a espaços temporais e geográficos específicos, moldam-nos com as suas mãos inexoráveis, de uma forma veemente, dado que “são espaços e tempos de formação, de transformação humana” (Bragança, 2011, p. 158).

Somos, no fundo, uma obra inacabada, rascunhada vezes sem conta, que pode ser corrigida e aperfeiçoada, para que possamos deixar de existir tangencialmente ao que dizemos e alicerçarmos as nossas ações em andaimes seguros, consentâneos com as nossas palavras.

Com efeito, num processo contínuo de autopoiese, nós, “enquanto sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que estabelecemos connosco mesmos, com o meio e outros homens e mulheres” (Bragança, 2011, p. 158), numa evidência que nem sempre se desenha clara aos nossos olhos, pois sendo nós o produto das nossas próprias acções, o distanciamento necessário para uma clara auto-avaliação constitui uma tarefa incomensurável.

De facto, partindo do pressuposto de “que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (Nóvoa, 2009, p. 6), a reflexão autobiográfica constitui uma “alternativa teórico-metodológica no processo de tematização da própria vida, como espaço/tempo de formação doente” (Bragança, 2011, p. 157).

Segundo Goodson (2011), infelizmente, “os aspectos técnicos e profissionais do professor são enfatizados, em detrimento da biografia profissional – as missões pessoais e o comprometimento que fundamentam o senso de vocacionalismo e a profissão baseada no senso de cuidado” (p. 3).

Na verdade, este exercício de memória, acerca do nosso percurso pessoal e profissional, encerra, em si próprio, um conjunto de benefícios em termos formativos, pois põe em perspetiva etapas que importa tomar consciência e analisar à luz do presente, dado que tudo contribui para o nosso desenvolvimento integral, como pessoas e como profissionais, uma vez que, citando Bragança (2011), “a formação é um processo interior;

ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento” (p. 158).

O ser humano não nasceu geneticamente formatado para cumprir com um programa pré-definido, dado que o seu livre arbítrio permite-lhe ingressar num processo de metamorfose, reinventando-se continuamente.

Não obstante, a inegável importância de refletir acerca do nosso percurso, quer do ponto de vista pessoa, quer profissional, “o ciclo da vida humana, enquanto objecto de estudo científico, tem uma história relativamente recente” (Huberman, 1992, p. 33).

Os estudos psicológicos e psicossomáticos mais atuais acerca do ciclo da vida humana foram aproveitados para responder a questões importantes no que à docência diz respeito, nomeadamente, “será que um grande número de professores passa pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos-tipo?” (Huberman, 1992, p. 35).

Ainda segundo o mesmo autor, Huberman (1992), “há diferentes maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores.” (p. 37). Porém, é preciso clarificar que não se trata de um processo linear, dada a existência de “patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.” (Huberman, 1992, p. 38).

Quando nós decidimos abraçar a docência, já temos um perfil preconcebido, muitas vezes devido à influência de um docente mais marcante. Por isso, no sentido de desmontar definições cristalizadas de professor, há autores que sugerem a utilização de autobiográficas, histórias de vida e exercícios de memória por parte dos professores.

De facto, a nossa vida é um espaço privilegiado de formação, em que as representações que temos de nós próprios, enquanto profissionais e enquanto indivíduos, se modificam “ao longo do tempo, repercutindo-se, inexoravelmente, no imediato, nas atitudes e trabalho escolar dos seus alunos e, a prazo mais dilatado, na sua própria personalidade” (Gonçalves, 2009, p. 147)

Assim, o presente trabalho, no âmbito do Trabalho de Projeto de Mestrado, constitui um momento de reflexão, de auto-análise acerca do meu percurso pessoal e profissional, numa tomada de consciência que possa explicar a professora que sou e a professora que desejo ser, procurando no meu passado as pessoas, os momentos, as concepções que influenciaram a minha forma de estar na docência.

1.2. Formação académica: momentos e pessoas marcantes

Nesta reflexão autobiográfica, há uma ressalva que deve ser feita, melhor dizendo, assumida: a docência não foi a minha primeira paixão, em termos profissionais. Entre actriz, jornalista, dançarina e cantora, muitos foram os anseios e sonhos que ocuparam as minhas intensões futuras.

A entrada no ensino primário constituiu um marco importante no meu ciclo de formação pessoal, pois o contacto com outras crianças, com os cadernos, os livros, o conhecimento, já tardiamente, com quase sete anos de idade, converteu-se numa jornada vocacional que ainda persiste e resiste.

Segundo Saveli (2006), o “universo subjectivo produzido por instâncias individuais, colectivas e institucionais pode vir à tona, quando o professor(a) se propõe a escrever um memorial” (p. 96), dado que o exercício introspectivo a isso nos obriga.

De facto, ao incidir a nossa atenção sobre a sala de aula e a prática de um professor, começamos a recordar todos os professores que já tivemos: alguns serão recordados com um sorriso e muitos elogios, outros não, mas fica a certeza de que todos eles exerceram um papel importante na nossa formação, nas nossas vidas.

Assim sendo, é ímpar a força que a nossa professora primária ganha para nós, uma vez que nos vê crescer quer como alunos, quer como aprendizes da vida, em que a dicotomia, ensino e educação, se confunde, por entre os diferentes papéis que ela assumiu no nosso percurso inicial: professora, educadora, amiga, ouvinte e companheira.

Além disso, e correndo o risco da pura pretensão, eu queria ser assim importante na vida das pessoas, fazendo a diferença, enriquecendo-as, mostrando-lhes outros caminhos. Apesar de ténue, ainda mais na base da emoção do que da razão, foi assim que emergiu a vontade de enveredar pela docência.

Ora, a consolidação desta vontade teve o contributo de dois obreiros fundamentais que fazem parte do meu percurso académico: dois professores que encontrei no 9.º ano de escolaridade, que muito contribuíram para a minha formação pessoal e até profissional: o professor de Matemática e a professora de Língua Portuguesa, que constituem as duas únicas memórias que retenho do meu 3.º Ciclo, de forma quase surreal.

O professor de Matemática marcou a minha vida escolar, pois foi o pior docente que eu alguma vez conheci: todas as aulas eram pautadas por insultos, impropérios e autênticas alfinetadas na nossa autoestima como alunos.

Em reação ao seu comportamento altamente reprovável, de todos os pontos de vista (pedagógico, didático e ético), resolvi provar-lhe que era capaz. Por isso, apostei no estudo da matemática de uma forma quase doentia, tal era o efeito negativo que o professor produzia em nós. Em resultado, consegui obter, pela primeira vez até então, um nível quatro.

De facto, este professor foi, apesar de tudo, fundamental na minha formação pessoal, uma vez que me ajudou a acreditar nas minhas capacidades, no meu poder de resiliência perante as adversidades e a reagir de uma forma proativa, pressucotória, perante

os problemas. Além disso, houve uma promessa interior: se algum dia fosse professora, nunca seria como ele.

No lado oposto da emoção, a minha professora de língua portuguesa despertou, em mim, a paixão pela leitura, pelo teatro, pela poesia e pelos livros.

É, ainda hoje, alguém que personifica o modelo ideal de professora, dada a sua entrega aos alunos e paixão de ensinar. A sua vocação para o ensino sempre foi evidente no cuidado, no interesse pelo bem-estar dos alunos e pela sua aprendizagem. Será importante acrescentar que esta professora, ainda hoje, acompanha o meu percurso e desenvolvimento profissional: primeiro, como colega e, agora, como delegada de disciplina, na minha escola atual.

O ensino secundário foi relevante para mim, em termos de crescimento pessoal, em que o esforço e a dedicação ao estudo foram recompensados com um aproveitamento bastante satisfatório.

Mudar de uma vila pequena, Machico, para uma cidade como o Funchal; levantar-me todos os dias bem cedo (pelas 5:45 da manhã para apanhar o autocarro), percorrer um itinerário que durava 4 horas (duas na ida e duas no regresso); enfim, tudo somado, converteu-se numa missão quase hercúlea para mim.

Na altura, proveniente de uma família de baixos recursos, a universidade nunca foi uma meta. Era importante, assim acreditava, uma formação académica mais profissionalizante, de modo a que o ingresso no mercado de trabalho fosse o mais célere possível. Daí que a opção pelo Curso Profissional de Secretariado tivesse sido uma opção óbvia, com a anuência clara da família.

Contudo, os professores foram plantando em mim o desejo de mais. Os resultados académicos superavam todas as minhas mais sinceras expectativas. A insatisfação pessoal cresceu. Os horizontes ficaram mais largos. E as metas já não cabiam no secundário. Eu queria alimentar a minha curiosidade, a minha sede pelo conhecimento, pela literatura, pela escrita, pelas línguas. Por isso, decidi, com um grande esforço por parte dos meus pais, prosseguir os estudos.

No ensino universitário, encontrei uma professora que me marcou de uma forma muito significativa: Alcina Nunes, a minha professora de inglês. Os seus alunos tinham duas opções: odiá-la ou venerá-la. Eu admiro-a até hoje.

De uma forma inacreditável, quando a professora entrava na sala de aula, com um ar exausto, desfalecido quase, sabíamos que o trabalho seria a *doer*, pois era a prova de que a aula havia sido preparada durante a noite anterior, até ao ínfimo pormenor: *around the clock* passou a ser a nossa expressão favorita.

O seu inalterável *modus operandi* consistia em pousar a mala, olhar de soslaio, abrir o sorriso e ligar um botão invisível de energia anímica.

Os primeiros dias foram de pura estupefação geral: não sabíamos de onde vinha aquele poder. Sempre nos impressionou pelo profissionalismo irrepreensível, pelo domínio científico das matérias lecionadas, pela diversidade de atividades, pela sua preocupação pedagógica e apurado sentido ético.

Tendo em conta que nos acompanhou ao longo de quatro anos seguidos (Inglês I, II, III e orientadora de estágio, vertente científica), todos os anos diversificava e enriquecia as suas aulas: procurava sempre o que não era comum; fazia questão de nos alertar para a diferença.

Foi a primeira professora a falar-nos de inteligência emocional e a forma como influenciava o domínio cognitivo, ao partilhar experiências pessoais, do foro mais íntimo, construindo pontes de uma verdadeira empatia que perdura até hoje.

Visto que “os melhores professores são aqueles que se comprometem, são apaixonados e capazes de manter estas características ao longo das suas carreiras” (Day, 2004, p. 32), os docentes supramencionados constituem fontes inspiradoras, modelos de conduta, verdadeiros astrolábios da minha prática educativa. Sempre quis ser como eles, excetuando o de matemática, é claro.

1.3. Da aprendizagem experiencial à fase de “estabilização”

Há uma premissa que é importante frisar, que não acontece em nenhuma outra profissão: a formação profissional de um professor nasce numa sala de aula, local onde ele foi, por sua vez, formado.

De acordo com o autor, Nóvoa (2009), quando deixamos de ser aluno e assumimos o papel de professor, tornar-se-á crucial fundamentar a nossa formação alicerçada em momentos práticos, “em-situação”, em contexto reais, inseridos na cultura profissional dos docentes.

O meu primeiro contacto com alunos, numa sala de aula, ocorreu apenas no meu ano de estágio, integrado no curso, em conjunto com cadeiras que foram ministradas em simultâneo.

Lecionei português e inglês, a duas turmas do 10.º ano de escolaridade, numa escola de grandes dimensões, num contexto urbano, complexo, com uma população estudantil heterogénea.

Com quatro orientadores, dois científicos (designados pela universidade) e dois pedagógicos (professores afetos à escola onde o estágio decorreu), o início do meu

percurso profissional, em contexto de estágio, muito contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional.

Alarcão e Tavares (1987) definem supervisão como “o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16).

Assim sendo, o supervisor, num contexto de estágio, reveste-se de uma importância fulcral, dado que é um elemento-chave na nossa formação, orientando as nossas práticas, monitorizando e avaliando as nossas aulas, os instrumentos e as estratégias utilizadas, o conhecimento científico dos conteúdos lecionados, bem como as opções pedagógicas e didáticas.

De facto, “numa organização social como a escola, formar em contexto implica a produção de mudanças, sendo que é um compromisso que se aceita, não apenas para mudar a acção individual, mas também para a acção coletiva e o modo de pensar essa acção...” (Mesquita et al., 2009). Só uma situação real de trabalho possibilita o desenvolvimento de um leque de competências que são inerentes à profissão

Apesar de assumir a sua subjetividade, a avaliação do desempenho do professor deve contemplar parâmetros de observação, baseados em critérios claros, simples e relevantes, em busca de uma medida, de forma a evitar a arbitrariedade e a subjetividade por parte do avaliador.

A avaliação só é possível se construirmos uma “ideia” como referente, em nome do qual se torna possível apreciar a realidade. Numa tentativa de fugir à arbitrariedade de uma observação meramente subjetiva, partindo apenas de uma folha em branco, para que eu possa avaliar uma dada realidade, devo ter ao meu dispor uma regra, uma grelha, segundo a qual poderei avaliar algo de um modo mais preciso, mais justo, organizando o meu poder de observação. (Hadji, 1994).

Infelizmente, os meus orientadores pedagógicos, quer na disciplina de inglês, quer na disciplina de português, não me deram a conhecer, de uma forma clarividente, quais os critérios de avaliação, quais os objetivos a alcançar, de que forma seria avaliada.

A supervisão resumia-se a meras inspeções, para controlar o que “supostamente” devia ser feito. Não havia orientação pedagógica nem um *feedback* efetivo, que deve ser, no âmbito da supervisão, um “elemento orientador, estimulador e regulador” (Alarcão & Roldão, 2010, p.31).

Um supervisor é, segundo Alarcão (2007) “a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam, isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessária” (p.120).

Após as primeiras aulas assistidas, o barco desgovernado foi resgatado pelos orientadores científicos, já numa fase tardia do processo. Adotando uma postura dialogante, refletindo sobre o que foi observado, construindo alternativas em conjunto, com diretrizes claras, um caminho a trilhar, houve necessidade de reverter práticas e reformular instrumentos de trabalho.

Compreendi, agora, após o percurso formativo já realizado no âmbito do Mestrado, que a ideia que eu tinha acerca do que era efetivamente supervisão estava muito longe da verdade. Aprendi que, afinal, fui sujeita a um modelo de supervisão baseada na inspeção, na avaliação apenas.

Na verdade, avaliação e supervisão não são palavras sinónimas e há que desmontar esta ideia errónea acerca desta evidência, tornando-se imperioso derrubar conceitos pré-concebidos por experiências mal conseguidas do nosso passado.

O exercício da supervisão deve promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, diagnosticando, avaliando e produzindo mudanças assentes em práticas colaborativas e reflexivas, contemplando toda a dimensão subjetiva que caracteriza a prática educativa, tendo em linha de conta o âmbito pessoa e emocional da pessoa que está a ser supervisionada.

Para Vieira (1993), no contexto da formação de professores, a supervisão é “como uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 28).

“O processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares 1987, p.18), centra a sua acção na melhoria do desempenho profissional e não se esgota numa avaliação fiscalizada do docente que está a ser acompanhado.

A relação entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003) traduz-se em vários pressupostos: o professor é uma pessoa ainda em desenvolvimento com um futuro e um passado de experiências; o professor, ao aprender a ensinar, encontra-se também numa situação de aprendizagem; o supervisor é geralmente uma pessoa com mais experiência e a sua função é ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para melhor atuar na aprendizagem e no desenvolvimento dos seus alunos, alongando-se à formação contínua em contexto de desenvolvimento profissional, ganhando “dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 15).

Em termos de crescimento pessoal e profissional, todo este processo foi produtivo, dado que nos alertou, para a necessidade de desenvolver uma série de competências que

se configuram como essenciais, no que diz respeito à docência: as competências científicas, pedagógicas, relacionais e didáticas.

A tomada de consciência de que seria sempre uma aprendiz, dentro da minha própria profissão, pelo menos enquanto durasse a vontade de querer fazer mais e melhor para os meus alunos não se desenhou como um processo fácil.

O Decreto Regulamentar, n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, reforça a ideia de que um dos deveres do professor é atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho.

De facto, o professor tem que se definir como uma autoridade científica, moral e pedagógica perante o aluno. Para que isso aconteça, é preciso considerar quatro competências essenciais. Em primeiro lugar, a competência científica: aquilo que é transmitido, ou seja, o conhecimento rigoroso dos conteúdos programáticos; em segundo, a competência pedagógica, reportando-se ao conhecimento que devemos recolher acerca do aluno: o que sabe, como aprende; terceiro, e em simultâneo, a competência didática, em que o professor articula o currículo, selecionando conteúdos, a respetiva sequencialização e formas de avaliar; e, em último lugar, mas não de somenos importância, pois dita todo o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, a competência relacional: a dinâmica que se estabelece entre os intervenientes, a nível emocional, os papéis assumidos, as relações formais e informais.

Quer ao nível do currículo formal, quer ao nível do currículo oculto, materializado em valores, atitudes crenças e juízos de valor, esta profissão remete-nos para um conjunto de especificidades, quer no que concerne às funções assumidas, quer nos papéis profissionais desempenhados. Assim, um professor é, nomeadamente, um educador, instrutor, gestor, investigador, agente social e orientador. E muitos outros papéis que poderiam ser, aqui, enunciados.

Ser professor é assumir uma espécie de “Programa de Vida”, um verdadeiro compromisso social. Só tomei consciência desta verdade incomensurável durante o estágio. Aí, a fragilidade da minha posição, das minhas convicções, da minha vocação, tudo foi posto à prova: “seria eu capaz de ser competente, assertiva, criativa, humilde, dialogante, empreendedora, flexível?”; “quero eu abraçar esta missão?”; “ser professora é tudo isto?”

De facto, “Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente” (Nóvoa, 2009, p. 6). Segundo António Nóvoa (2009), “é impossível definir o «bom professor», a não ser através dessas listas intermináveis de «competências», cuja simples enumeração se torna insuportável” (p. 2).

Ora, entre o “choque real” e a “descoberta” (Huberman, 1992; Gonçalves, 2009) dos primeiros anos, cedo apercebi-me que a universidade não nos prepara para todas estas múltiplas dimensões que caracterizam a docência, para todas estas componentes da profissionalidade.

Na verdade, “a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos” (Huberman, 1992, p. 39) não foram fáceis de ultrapassar.

Assim sendo, a minha fase de “exploração”, em relação à definição de papéis, experimentação e conhecimento dos contornos da profissão (Huberman, 1992) foi muito enriquecedora e serviu para amadurecer a minha paixão pelo ensino, pois a minha profissão assumiu-se como vocacional e o compromisso foi efetivado à custa deste período de pura descoberta.

Não obstante, nos primeiros anos da minha carreira, houve mais a necessidade de repetir modelos, formas de ensinar, abordagens que me foram transmitidas pelos meus próprios professores, numa espécie de lago de águas paradas, em que a insegurança ditava mais do que o resto, perante “o encantamento da performatividade” (Flores & Veiga Simão, 2009, p. 63), dada a necessidade de apresentar dados estatísticos, cumprir programas, definir padrões de desempenho.

Em termos processuais, a continuidade de rotinas, práticas letivas, estratégias repetitivas, conteúdos descontextualizados, receitas uniformes para públicos heterogéneos, tudo resultou em falhanços, em frustrações, em taxas elevadas de insucesso por parte dos alunos.

Em 2001, acontece uma espécie de pedrada no charco: o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, procede a uma reorganização do currículo do Ensino Básico, os professores são confrontados com mais três novas áreas curriculares não disciplinares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, que assumem um particular relevo no dia-a-dia dos professores, nas dinâmicas existentes nas escolas, alterando as nossas práticas letivas.

Até então, a mudança foi-nos sempre apresentada como um factor desestabilizador, uma variante que devíamos controlar, evitar, erradicar, enquanto o nosso conhecimento sedimentado corresponderia à nossa bagagem intelectual, ao nosso porto seguro. Contudo, para atendermos às necessidades sociais e ao desenvolvimento integral do aluno, contemplando os diversos domínios: *aprender a conhecer, aprender a fazer; aprender a ser; aprender a viver em comum* (Delors, 1999), tivemos que sair da nossa zona de conforto e abrimo-nos para estes novos paradigmas. A minha maior dificuldade residiu

no facto de ter de trabalhar a pares, dentro da mesma sala de aula, planificar, construir materiais, respeitar o espaço do outro.

Apesar de trabalharmos em grupos disciplinares, foi a primeira vez que o termo “par pedagógico” passou a fazer parte do nosso vocabulário, paradoxalmente. Sempre fomos habituados ao espaço privado, pessoal: balcanizados dentro da nossa sala de aula. O medo da exposição era concreto. Basta observar a forma como damos aulas, sempre com a porta fechada. O medo do erro, da crítica acompanha-nos. É-nos intrínseco.

Foi um ano particularmente difícil para mim, dado que tive de aprender a trabalhar em parceria, com dois pares pedagógicos: um em estudo acompanhado, outro em área de projeto. Hoje em dia, “a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais” (Nóvoa, 2009, p. 7).

O saldo não foi positivo. Encontrei colegas que delegavam tudo em mim, num ato de puro desinteresse; outros, num sentido completamente oposto ao anterior, queriam fazer tudo sozinhos, pois tinham um modo particular de dar aulas e não queriam abrir mão dos seus poderes. Por isso, os choques entre diferentes personalidades, dentro de uma sala de aula, foram inevitáveis. Faltou-me maturidade, quer profissional quer pessoal, para lidar com estes novos problemas.

Além disso, os professores, paradoxalmente, nunca aprenderam a estudar, nunca ninguém lhes ensinou as técnicas, raramente trabalham de forma colaborativa, todavia, era suposto que ensinassem todos esses valores aos seus alunos. Foi ingrato e difícil. Mas foi necessário sentirmos esta perturbação para constatarmos que algo estava a correr mal nas nossas práticas educativas.

Em área de projeto, a dificuldade multiplicou-se pelo facto de não dominarmos a metodologia que devíamos aplicar. Também a falta de um espírito empreendedor veio tornar todo o processo mais complexo. Faltou-nos a capacidade para parar, refletir em conjunto, assumir erros, redimensionar e escolher outras estratégias.

“Muitas reformas educativas atuais, teorias de mudança educativa e desenvolvimento profissional iniciam-se a partir do pressuposto de que uma vez que nem tudo anda bem com as escolas (verdadeiro), a reforma e a mudança só podem ajudar a situação (falso)” (Goodson, 2011, p. 3).

Neste caso, as mudanças não resultaram em pleno, pois os professores foram encarados como meros recipientes de diretrizes políticas, meros transmissores de conceitos e processos, sem que houvesse a preocupação em ouvi-los, implicá-los na reorganização curricular e prepará-los para a sua aplicação.

Alguns anos depois, fruto da experiência, da análise dos erros cometidos, das atividades que funcionaram e daquelas que não foram produtivas, das estratégias mal dimensionadas, as novas disciplinas começaram a fazer sentido. As aprendizagens, por parte dos alunos, passaram a ser significativas.

De facto, passou a haver empenho e satisfação, depois do marasmo inicial. Decidiu-se, inclusive, atribuir as novas disciplinas não curriculares a professores que se sentiam mais vocacionados para estas áreas, de forma a potenciar os seus objetivos.

Infelizmente, por razões que acredito serem economicistas, o ministério da educação decidiu eliminar a área de projeto e redimensionar a carga horária destinada ao estudo acompanhado, fazendo tábua rasa do investimento que foi feito em formação por parte do corpo docente, dos projetos apresentados pelos alunos e de toda a dinâmica que se gerava dentro das escolas.

Narrar é, por isso, resistir a todas estas frustrações que grassam na nossa vida profissional, provocadas por políticos acéfalos, que não nos matam; pelo contrário, reforçam a nossa matriz.

Foi preciso muita resistência para sobreviver aos anos em que fui colocada longe de casa, em São Vicente, obrigada a alugar um quarto e a viver “emigrada” dentro da minha própria ilha. E é aqui que relato uma outra etapa da minha vida: viver sozinha, isolada, num local estranho.

Lidar com o facto de estar afastada da família, dos meus amigos, do meu conforto, dos meus hábitos e locais de eleição, deixou-me num estado depressivo: as noites eram sempre demasiado longas e os dias custavam a passar.

Ora, “A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo (...), mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares.” (Day, 2000, p. 16)

Com efeito, a falta de ânimo, no trato com os alunos, com os colegas, com os funcionários, dificultava a socialização, o entendimento com as pessoas que me rodeavam, um ambiente mais produtivo na sala de aula.

Encontrei refúgio num grupo de colegas que se encontrava na mesma situação. Eles compreendiam o que eu estava a sentir. Eles conheciam o meu estado de alma: solidão. E foi assim que se formou o meu grupo de amigos, que perdura até hoje, que há de ficar até todo o sempre. Depois de uma fase de adaptação, consegui encontrar paz interior e empenhar-me, de corpo e alma, no meu propósito: ensinar.

No ano seguinte, foi com o coração nas mãos que recebi a notícia que havia sido colocada no Estreito de Câmara de Lobos. Aproximei-me de casa. Apesar de ser obrigada a

levantar-me sempre muito cedo (5:30), apanhar três autocarros, numa só manhã, o conforto emocional de estar novamente a morar com a família ajudou-me na minha reestruturação interior.

Foi o meu primeiro ano naquela escola, o primeiro de cinco anos letivos consecutivos. Fui diretora de turma pela primeira vez. A turma em questão, do quinto ano de escolaridade, conhecida pelos seus inúmeros problemas de indisciplina, era especial: composta por apenas 15 alunos, todos já fora da escolaridade obrigatória, com repetências sucessivas, oriundos de contextos familiares degradados, com baixos recursos económicos.

Há, sem dúvida, uma lacuna grave na nossa formação: como lidar com os jovens que se apresentam contrariados numa sala de aula, com comportamentos desviantes, para quem a escola não lhes diz nada? E estes novos alunos que não querem aprender, e nos obrigam a enfrentar novas realidades sociais e culturais, dentro de um domínio tão exíguo como é a sala de aula, reclamam por mais atenção, uma abordagem mais humana e relacional do ensino (Nóvoa, 2009).

Seria de esperar que a direção de turma fosse assumida por alguém experiente, com um perfil adequado ao papel, tal como está estipulado: “O director de turma deverá ser, preferencialmente, um professor profissionalizado nomeado pelo director executivo de entre os professores da turma, tendo em conta a sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento” (artigo 9.º da Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro de 1992).

Puro engano. O que orienta a nomeação de um director de turma é o conforto e conveniência de um grupo de docentes já estabelecidos há muito, numa determinada escola. Partindo desta ideia tacitamente aceite por todos, a pior turma da escola foi atribuída a quem não tinha como recusar.

Como professora em início de carreira, sempre com o prenúncio do desemprego pregado ao corpo, aceitei o novo horário, como se de uma roleta russa se tratasse. Ora, a experiência foi, acima de tudo, uma oportunidade para crescer, como profissional, mas acima de tudo como pessoa: de repente, era “tutora” de 15 alunos, para quem o sistema já não tinha respostas nem alternativas a dar.

Ao diretor de turma, assumindo uma atitude de liderança, compete estabelecer pontos de entendimento entre os vários protagonistas do processo educativo: o conselho de turma, os encarregados de educação, a escola, os projetos curriculares de turma.

Há, de facto, um contacto privilegiado com os alunos: um olhar mais atento, um conhecimento mais pleno das realidades familiares que ajudam a explicar e a compreender as singularidades dos alunos que pretende orientar.

Tais competências encontram-se, aliás, legisladas e estipulam que cabe ao diretor de turma “articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de

educação e colaborar com estes no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem” (n.º 2 do artigo 5.º da Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro de 2002).

Tendo em conta a minha imaturidade e falta de experiência, lidar com encarregados de educação, alertá-los para as dificuldades dos seus educandos, procurando dar-lhes respostas para as quais nem eu fazia ideias quais seriam as mais adequadas, colocou-me numa posição muito ingrata e frustrante. Como ajudá-los? Como mostrar-lhes outros caminhos? Ninguém me ensinou a fazê-lo.

A minha intuição foi o recurso que estava mais à mão. Usei e abusei dela, numa série de tentativas que conheceram o prazer do sucesso e o sabor amargo do erro.

Além disso, as aulas eram dadas num anexo: um edifício povoado por colónias de ratos, baratas e similares; sempre que chovia, as aulas eram canceladas por falta de condições, dado que o telhado não tinha isolamento.

Para aceder ao edifício principal, era preciso apanhar um autocarro e fazer um percurso de 20 minutos. Por isso, os alunos que estavam confinados a este espaço temeroso não tinham acesso a clubes, a equipamento de informática e outros benefícios a que tinham direito e que podem contribuir para uma formação mais integral e enriquecedora.

Assim, numa tentativa de lutar contra o absentismo escolar por parte dos alunos desinteressados, decidi propor-lhes um contrato: acompanhá-los-ia até à escola principal para que pudessem participar no clube de informática, se me prometessem melhorar a assiduidade.

Dito e feito: fora do meu horário letivo, pagando os bilhetes do meu bolso, fazia, escrupulosamente, às quartas-feiras, a viagem da turma da Célia. Havia, até, uma espécie de orgulho patente nas caras dos alunos, pois eram, segundo vozes, os “privilegiados do Anexo”.

No sentido de criar uma rede de suporte, tentei encontrar algumas parcerias que me pudessem ajudar a resolver alguns problemas que haviam sido detetados, quer em conversas com os encarregados de educação, quer no dia-a-dia com os meus alunos.

Assim, entrei em contacto e trabalhei, em simultâneo, com a psicóloga da escola e com a assistente social, responsável por alguns processos de famílias em risco, já sinalizadas.

A junta de freguesia da localidade respondeu de forma muito positiva ao meu pedido de ajuda, no sentido de providenciar géneros alimentícios para ajudar as famílias carenciadas. Foi-lhes igualmente proposto a criação de acções de formação mais direccionados para jovens em risco de exclusão social, visando já o mercado de trabalho.

Enfim, foram encetadas inúmeras estratégias, actividades, parcerias. Houve vontade e muito amorismo da minha parte, dado que nem sempre a boa vontade nos dá frutos.

O sucesso foi pleno? Não. Ganhei alguns, perdi outros, mas ficou uma certeza: é preciso fazer mais do que debitar matéria, castigar com faltas, ameaçar, enviar recados na caderneta ou expulsar da sala. O facto de ter mostrado interesse pelas suas vidas, mais do que pelos seus feitos académicos foi preponderante no sucesso de alguns dos meus alunos. Não de todos, infelizmente.

Tudo isto fez com que percebesse, na prática, o que os teóricos defendem, nomeadamente, as dimensões humanas e relacionais do ensino, ou seja, a docência é uma profissão que não se resume apenas a competências técnicas ou científicas. Há algo de maior no que diz respeito à sua identidade (Nóvoa, 2009).

Perante a indisciplina dos alunos, a violência física e verbal, dentro e fora das salas de aula, tudo isto revela que “a dificuldade que a Escola tem tido em lidar com o conflito resulta do modo desequilibrado e excêntrico como o próprio paradigma educativo vigente tem olhado para o desenvolvimento da pessoa” (Martins, 2009, p. 179).

Por isso, o mesmo autor defende que a solução deve “incidir sobre o desenvolvimento de competências essenciais da pessoa na relação consigo própria e com o outro (independentemente do papel social que esteja a representar), cuja via jamais poderá ser exclusivamente cognitiva, mas integradora da dimensão emocional, corporal e espiritual do indivíduo” (Martins, 2009, p. 179).

Compreendi, assim, que uma educação holística promove o desenvolvimento do aluno, contemplando todas as vertentes que compõem a sua singularidade: a cognitiva, a atitudinal, a relacional, a emocional e a espiritual.

A autonomia e a capacidade crítica, quer em relação à minha prática educativa, quer em relação ao meu envolvimento com a profissão foram-se desenhando no tempo, de uma forma progressiva, mais pautada pela experimentação, pela investigação e construção de novos materiais, aplicação de novas abordagens.

Há, de facto, uma altura em que, segundo Huberman (1992), “as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didáctico, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa” (p. 41).

Esta nova consciencialização ganhou forma e substância, numa vertente mais completa e abrangente, quando passei a lecionar o nono ano de escolaridade. Com a sombra constante dos exames nacionais, a preocupação em cumprir o programa, as diretrizes do ministério, manter os níveis de sucesso, respeitar os famigerados “rankings”, a ideia de que estava a formar seres autómatos, acrílicos, apoderou-se de mim.

A informação, regurgitada apressadamente, dada a extensão do programa, não estava a ser transformada em conhecimento significativo. Os alunos mais fortes sobreviviam à tona, enquanto os mais fracos eram deixados para trás, sem misericórdia. Os resultados não foram animadores.

No ano seguinte, resolvi, num ato de pura rebeldia, experimentar uma nova estratégia. De facto, o ensino também é dado ao campo da experimentação, apesar de estarmos a lidar com crianças, precisamos correr alguns riscos, dado que esta ciência, a da Educação, está bem longe de ser exacta.

Assim, o meu enfoque foi dado às competências que devia desenvolver nos alunos e não aos conteúdos meramente ditos, ou seja, passei a orientar as minhas aulas por estádios de desenvolvimento e não por listagens programáticas.

Corri um risco: coloquei de lado *Os Lusíadas*. Camões seria retomado logo que os meus alunos ganhassem mais competência na leitura, na escrita e na compreensão. Para isso, constitui uma oficina de apoio destinada apenas aos alunos mais fracos, que ocorria fora do nosso horário letivo (meu e dos alunos).

Durante duas horas semanais, tentava chegar a cada um deles de uma forma mais individualizada, fazendo-os pensar, interpretar, formulando as respostas, reformulando os seus textos com pistas e identificação dos erros, pois quando nos aproximamos dos alunos, conseguimos compreender melhor as suas dificuldades.

A solução, de facto, reside num ensino mais personalizado, mais próximo. Falando para uma turma constituída por 25 alunos, sabemos que não chegamos a todos, que a explicação não foi interiorizada por alguns, que a aprendizagem não ocorreu de forma significativa.

Quando, já a meio do segundo período, retomei a leitura e análise da obra, a forma fluida e entusiasmada como se “apoderaram” do texto, não como um objeto estranho, enfadonho, mas como uma verdadeira obra de arte da literatura portuguesa, deu-me a certeza de que o caminho escolhido tinha sido o acertado.

Foi um ano memorável: ganhei a aposta. O prémio? Recuperei uma turma: todos melhoram as notas; só houve uma negativa nos exames nacionais e, acima de tudo, fiz com que eles descobrissem que eram capazes. Afinal, o esforço e a dedicação valem mesmo a pena.

Ora, partindo do pressuposto de que a fase da “estabilização” dá-se quando há “mais à-vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas, o professor logra consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base no seio da turma” (Huberman, 1992, p. 40), a minha consolidação pedagógica resultou em práticas educativas mais positivas, mais

proficuas e prazerosas quer para mim, quer para os alunos, expressos no aperfeiçoamento e desenvolvimento das suas competências.

Por todas estas razões, passou a haver pontes mais equilibradas entre aquilo que se desenhava como ideal e a constatação pura da realidade. Todavia, está sempre presente que “o conhecimento da disciplina precisa, inevitavelmente, de ser actualizado e a organização do ensino, os métodos e as destrezas reanalisados” (Day, 2000, p. 24).

1.4. A reflexão sobre a prática: a descoberta da autoformação e do trabalho colaborativo

Ao longo destes anos na docência, num processo nada linear, há dois elementos que devo salientar: os professores não são formados para pensar criticamente, em grupo, a trabalhar de forma colaborativa, apesar de sabermos que “a intensidade das experiências que se tornam significativas e formativas são necessariamente colectivas” (Bragança, 2011, p.160); nem estão habituados a encarar a autoformação como o caminho para o seu aperfeiçoamento profissional e pessoal.

Aliás, por experiência própria, sei quais são as dificuldades que enfrentamos quando formamos grupos de trabalho. Há sempre o clima de competitividade, falta de cultura democrática, de valores, de partilha de experiências, de materiais, de abordagens diferenciadas, de sucessos e insucessos, casos de estudo que possam servir de análise.

De facto, cultiva-se, erroneamente, a ideia de cada um por si, com a porta da sua sala de aula fechada, cumprindo com maior ou menor dificuldade, lidando da melhor forma possível com os problemas que tem nas suas turmas.

Ora, nos primeiros anos, também sentia vergonha em assumir os erros e as dificuldades que ia encontrando, dado que o tatear por programas que todos os anos mudavam, de acordo com os níveis que lecionava, revertiam-se em questões que assolavam o meu dia-a-dia como docente: “Estarei a fazer bem?”; “Será este material adequado?”; “Será que estou a explicar bem este conteúdo?”; “Estou segura dos conhecimentos que estou a transmitir?”.

Quando me foi proposto um projecto-piloto de trabalho colaborativo, no 9.º ano, na disciplina de Português, aceitei-o com algumas reticências, pois tal como estava desenhado: dois professores, na mesma sala de aula, em que um serviria de apoio, enquanto o outro dava a aula, num processo rotativo de interajuda, de trabalho interpares, pareceu-me ser a repetição dos famigerados pares pedagógicos, que tantos desamores provocaram.

Ambos teriam a cargo a planificação das aulas, das atividades, o acompanhamento, a correção dos trabalhos e dos diversos momentos de avaliação, de uma mesma turma.

Seria, então, uma estratégia que visava melhorar os resultados dos alunos, proporcionando-lhes um ensino mais individualizado, mais próximo.

É claro que uma escola será mais eficaz se houver um projeto educativo que reúna objectivos comuns, reconhecidos por todos como os seus; se existir trabalho em equipa por parte dos professores; se a tomada de decisões for participada por todos.

Os problemas surgiram quando as nossas personalidades chocaram: queríamos dominar, aliás, era mais forte do que nós. A disputa passou a ser evidente. Os atropelos passaram de esporádicos a constantes.

As reuniões para planificar e preparar as aulas deixaram de existir. Não havia tempo. Diminuiu a vontade. Faltou uma cultura democrática. Perante os problemas, evitámos o diálogo; perante as dificuldades, preferimos a indiferença. Passei a preparar as aulas sozinha. Encontrávamo-nos à porta da sala. Passou a haver uma espécie de “colaboração confortável” entre nós: não me importava de trabalhar pelas duas, desde que não houvesse problemas: “Erros meus, má fortuna”.

O conservadorismo educativo é ainda sustentado por uma cultura individualista, em que se perde imenso tempo e energia que deviam ser canalizados para algo produtivo e não apenas para defender uma imagem pessoal em detrimento de um sucesso coletivo.

No sentido de pôr cobro a esta situação e promover uma outra cultura docente, a formação contínua deve incrementar o desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas, para fomentar o trabalho em equipa e lutar contra as atitudes individualistas do professor, típicas de um ensino com uma matriz essencialmente disciplinar.

Como professora, senti um maior crescimento profissional quando, no início do nosso trabalho em conjunto, havia interacção, partilha, aprendizagem com os erros do meu par e dos meus, em que o poder de encaixe das observações e reflexões feitas acerca dos aspectos menos conseguidos ainda existia, em ambas as partes.

Efectivamente, “os contextos e processos colaborativos proporcionam o desenvolvimento da competência técnico-profissional dos professores, ao mesmo tempo que as representações sobre os contextos de trabalho, sobre si próprios e sobre os outros também sofrem mudanças” (Veiga Simão et al, 2009, p. 70).

A consciencialização de que devemos partilhar as nossas ansiedades, de que devemos procurar entrar em contacto, por exemplo, com um docente mais experiente, de que devemos pedir ajuda e trabalhar em grupo, não foi fácil, mas “pôr-se em questão” é um processo essencial para o nosso crescimento enquanto pessoas e enquanto profissionais.

Huberman (1992) indica que esta fase dá-se entre os 35 e 50 anos, num período que se situa no meio da carreira. De facto, aos 37 anos de idade, aprendi a questionar-me, sem medo, sem culpas, sem melodramas, mas numa perspectiva transformacional,

expondo-me ao aperfeiçoamento interior e exterior, como pessoa e como professora. Não obstante, a minha consciência profissional diz-me que há ainda um longo caminho pela frente. Talvez nunca veja o seu fim. O prazer terá que residir na jornada.

Na verdade, em determinadas etapas da nossa vida profissional e pessoal, há a premência interior de procurar compreender e analisar as nossas práticas pedagógicas, de modo a procurar o nosso ponto de partida e redefinir novos percursos e novas etapas (Martins, 2006)

Houve o pânico, descrito por Huberman, e a fase da crise, traduzidas pela insegurança, pelo receio de errar, pela boca seca, pelos bloqueios constantes. Também consegui conquistar uma maior perceção e assunção dos meus próprios erros, ou seja, passei a encarar a minha profissão da seguinte forma: eu amo o que faço, mas sei que não o faço sempre bem, por isso, devo procurar descobrir como fazer melhor, todos os dias.

Ora, “planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores e do Governo” (Day, 2001, p. 17). Daí que a autoformação se assuma como um caminho importantíssimo no nosso desenvolvimento profissional.

Partindo de um princípio defendido por Alarcão (2001), um professor é um investigador, que deve empreender uma cultura de investigação, problematizando as suas práticas, tentando compreendê-las, procurando por soluções, construindo o seu conhecimento, encontrando modelos ou paradigmas diferentes.

Esta cultura de investigação tem pautado a minha vida, mas de uma forma quase compulsiva, uma vez que tenho lecionado quer no grupo disciplinar de português, quer no de inglês. Por isso, vejo-me confrontada, desde há cinco anos, com dificuldades acrescidas, perante a aplicação dos Novos Programas de Língua Portuguesa, com a Nova Terminologia do Português e com o Novo Acordo Ortográfico.

As minhas dificuldades são comuns a todos os professores de português que lidam com estas situações. Primeiro: é preciso dominar o novo programa, a nova nomenclatura, o novo acordo ortográfico; segundo, é necessário esclarecer as dúvidas que surgem em contexto de sala de aula; terceiro: é fundamental testar novos materiais, novas estratégias. Por último, é crucial para o sucesso dos nossos alunos que o façamos em grupo, partilhando experiências, aprendendo uns com os outros.

Assim sendo, os momentos em que senti que houve aperfeiçoamento profissional foi quando tentámos resolver os problemas em grupo; foi quando planeamos actividades em conjunto; foi quando trocámos material; foi quando resolvemos os exercícios juntos e esclarecemos as dúvidas; foi quando trocámos experiências e falámos dos nossos alunos e em estratégias para chegar até eles. Enfim, foi quando trabalhámos de forma colaborativa,

num clima democrático, em que o respeito imperou, com os olhos postos no sucesso dos nossos alunos.

Por tudo isto, a minha experiência como docente faz-me acreditar que a autoformação e o trabalho colaborativo são duas alavancas privilegiadas para que haja desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Uma indagação importante começou a surgir: precisamos nós de avaliar a escola, leia-se os docentes, para mudar as suas práticas e culturas educativas vigentes, ou teremos que mudar primeiro os nossos pressupostos e preconceitos para podermos avaliar em verdade? E foi com base nesta dúvida que eu acreditei que o meu aperfeiçoamento profissional e pessoal passaria por realizar o Mestrado em Supervisão Pedagógica.

Um facto indesmentível: senti a estagnação; houve a necessidade pessoal de voltar a aprender, sentar-me numa sala de aula e deixar-me guiar novamente. Por um lado, a avaliação de desempenho é uma realidade; por outro, era preciso conhecer mais e tentar desmistificar conceitos, deitar a baixo muros e construir janelas para o conhecimento. Sempre confiámos na competência e na autoridade científica do professor. A sua avaliação nunca foi encarada como um acto que pudesse reverter a favor do seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Contudo, “as transformações ocorridas ao longo dos últimos vinte e cinco anos desafiaram a autonomia profissional dos professores e levantaram a questão sobre o que significa ser um profissional sob um escrutínio público cada vez maior” (Day, 2000, p. 21). Por esta razão, há que estabelecer uma correspondência mais clara entre as expectativas criadas pela sociedade, preconizadas pelos alunos, pelos pais, pelas empresas, e os resultados efectivos.

Assim sendo, emergiu uma urgência em elevar o grau de exigência e rigor do sistema de avaliação do desempenho do professor, que pode concorrer nos dois sentidos: conduzir o professor a um aperfeiçoamento profissional e promover o sucesso dos alunos, através de práticas educativas mais eficazes.

Os objectivos da avaliação do desempenho do professor, de acordo com o n.º 3 do art. 40.º do Estatuto da Carreira Docente, visam nomeadamente: contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente; contribuir para a sua valorização e aperfeiçoamento individual; permitir a inventariação das necessidades de formação; detectar os factores que influenciam o seu rendimento profissional; promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares; e promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Olhando para esta listagem supramencionada, fica claro que será mais correcto utilizarmos o termo Supervisão Pedagógica do que simplesmente “Avaliação”. A título de

exemplo, a definição de “supervisão”, que Alarcão e Tavares (2003) apresentaram vai ao encontro das novas necessidades da escola, dado que o encara como processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (p. 154).

Para evitarmos que o desejo da performatividade nos leve a uma avaliação cega, devemos encarar a escola como sendo uma comunidade aprendente, reflexiva, “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001, p. 69).

E é no âmbito deste Curso, que procuro efetivar todas estas aprendizagens necessárias ao meu desenvolvimento pessoal e profissional, ajudando-me a reflectir sobre as minhas próprias práticas, para que possa ser uma professora mais realizada, pois professoras felizes promovem e sustentam a felicidade dos seus alunos.

2. Situação problema

2.1. Identificação e definição do problema

Não obstante todas estas dificuldades, em termos técnicos e científicos, encontrei um novo desafio que me obrigou a travar fundo e a repensar todas as minhas práticas pedagógicas. No ano letivo de 2012/2013, apareceu uma sigla desconhecida no meu horário: CEF (Cursos de Educação e Formação), que me deixou, primeiro, intrigada e curiosa e, depois, assustada e muito receosa. Os jovens que frequentavam estes cursos eram muito indisciplinados, sem regras, sem qualquer valorização pela escola. Os professores com experiência nestes cursos pintavam cenários aterradores. Diziam que o objetivo era mantê-los dentro da sala de aula e, se conseguisse, ensinar-lhes alguma coisa.

Foi um ano muito penoso para mim, enquanto professora, enquanto mulher, sujeita a situações graves de indisciplina, de miúdos que se recusavam tirar a mochila das costas, gritavam dentro da sala, cuspiam pela janela. Tive que repensar todas as minhas estratégias, adequar atividades, compreender e ouvir os meus “novos” alunos. Não valia a pena impor regras, pois eles nem a autoridade dos pais respeitavam.

Tive, literalmente, de renascer das cinzas, pois coloquei em causa tudo o que sabia. Sempre fui capaz de manter uma turma bem disciplinada, nunca me deparei com situações similares a estas que me deixavam de lágrimas nos olhos, durante os intervalos, dentro da sala de aula.

Comecei a investir na dimensão relacional: tive de construir pontes, dialogar, negociar. Chegava ao ponto de atribuir bolachas e chocolates a quem conseguisse realizar uma atividade, pois sabia que eram jovens que passavam fome, que não tinham acompanhamento parental.

As atividades práticas e os jogos didáticos constituíram o meu maior trunfo para os manter atentos e interessados na aula: dominó de adjetivos, competição de conjugação de verbos, visualização de filmes, audição de canções, enfim, a panóplia não tem fim. A exigência foi extrema, quer em termos emocionais, quer em termos de preparação de materiais, adequação do programa às necessidades dos alunos, planificação de aulas diferentes para jovens que eram também diferentes.

Senti uma enorme necessidade de acompanhamento, de formação, de orientação, de diretrizes, de sugestões, de compreender o que se estava a passar comigo, como ultrapassar os meus medos. Enquanto isso, tentava construir um trabalho de investigação tendo como base o trabalho colaborativo que, nesse momento, se encontrava muito longe das minhas necessidades, enquanto professora.

2.2. Justificação da escolha

Decidi, por isso, mudar, arriscar e investir o meu tempo a investigar acerca desta nova problemática: a indisciplina nos Cursos de Educação e Formação, transformando-me numa investigadora. Para isso, formulei o meu projeto de investigação e tentei construir pontes entre o que os teóricos me ensinavam e a prática do meu quotidiano, com base na minha experiência no terreno, recolhendo informação, auscultando os professores, ouvindo os alunos e refletindo acerca desta nova realidade que chegou para ficar.

Segundo Picado (2009), “o castigo apenas é útil para controlar o mau comportamento, mas não ensinará, por si só, o comportamento desejado, nem reduzirá o desejo de realizar um comportamento inadequado” (p. 6), provando que não é aplicando medidas punitivas que conseguimos resolver os problemas. Teremos de desenvolver outras estratégias, fomentando outras competências, primeiro em nós, professores e depois nos alunos, pois ninguém consegue ensinar aquilo que nunca experienciou.

A experimentação, a tentativa e erro, e a reflexão acerca das minhas práticas letivas constituem o meu maior momento de autoformação que eu já alguma vez experienciei em toda a minha carreira como docente. O caminho ainda será longo, mas o meu desenvolvimento pessoal e profissional já começou a dar os primeiros passos, e tornar-se-á profícuo e muito mais enriquecedor se houver partilha entre os professores, se desenvolvermos em nós competências relacionais e comunicacionais que nunca foram abordadas e focadas durante a nossa formação inicial e contínua enquanto professores. E

foi nesse sentido que se desenhou um plano de formação que fosse significativo e que chegasse aos professores e às suas mais diretas necessidades formativas.

3. Questões e objetivos de investigação

3.1. Questão de partida

- Que formação proporcionar aos professores para lidar com a indisciplina nos Cursos de Educação e Formação?

3.2. Subquestões

- Que necessidades de formação têm os professores que lecionam os CEF?
- Que competências devem os professores desenvolver para lidar com a indisciplina?
- Que fatores intrínsecos e extrínsecos condicionam a relação pedagógica?
- Qual é o perfil do aluno que frequenta os cursos CEF?
- Que plano de formação pode ajudar os professores dos CEF a lidar com a indisciplina.

3.3. Objetivo geral

- Formar professores para lidar com a indisciplina nos cursos CEF.

3.4. Objetivos específicos

- Identificar as necessidades de formação dos professores dos cursos CEF.
- Desenvolver competências que permitam aos professores lidar com a indisciplina.
- Identificar fatores intrínsecos e extrínsecos que condicionam a relação pedagógica.
- Conhecer o perfil do aluno que frequenta os cursos CEF.
- Construir um plano de formação para ajudar os professores dos cursos CEF a lidar com a indisciplina.

PARTE II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Cursos de educação e formação

1.1. A Educação para todos

Apesar de todas as transformações qualitativas e quantitativas, nomeadamente, o aumento do público estudantil, do corpo docente, do número de estabelecimentos de ensino, toda a heterogeneidade endógena dos alunos, dos professores, inseridos nos seus contextos geográficos diferenciados e especificidades socioculturais, a escola ainda tenta, num processo complexo e contínuo, a resolução da equação bipartidária: igualdade no acesso e igualdade nas oportunidades de sucesso, das suas crianças e jovens, independentemente da condição social de cada um deles.

A Unesco determinou, para a educação do século XXI, quatro pilares, a partir dos quais devemos fomentar a aprendizagem para o conhecimento: o gosto de aprender a aprender; a aprendizagem do fazer; a valorização do aprender a ser; o aprender a viver juntos. Aliás, em 2008, na sua conferência internacional, a tónica foi colocada na ideia de que a escola deve ser inclusiva e proporcionar o acesso de todos, independentemente da origem cultural ou social, a aprendizagens que promovam o sucesso.

Estes propósitos estão também claros na Estratégia Europa 2020 que, entre outros, definiu a melhoria da qualidade e abrangência da Educação, o aumento do emprego, o combate à pobreza e às desigualdades como objetivos prioritários, associando-lhes, inclusive, metas específicas, a atingir até 2020, entre as quais destacamos, no caso particular português, passar a taxa de abandono escolar precoce dos 20,8% registados em 2012, para os 10%; fazer crescer a percentagem de população com ensino superior ou equiparado, entre os 30 e os 40 anos, de 26,1%, em 2011, para 40%, em 2020.

Segundo a Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA), em 1970, 25,7% da população portuguesa não sabia nem ler nem escrever. Em 2011, os dados relativos às taxas de analfabetismo revelam que a percentagem desceu consideravelmente para os 5,2%, numa tendência francamente positiva, considerando o nosso ponto de partida, que vinha de um claro atraso em relação à maioria dos países europeus.

A implementação da escolaridade obrigatória reforçou o papel da educação no combater às desigualdades e à exclusão social e transformou a escolarização num cumprimento de um dever cívico. Assim, de acordo com as tendências políticas e ideológicas que têm governado o nosso país, a escolaridade obrigatória tem sofrido alterações ao longo do tempo. Vejamos: a partir de 1964, esta passou a ser de 6 anos; posteriormente, em 1986, passou para os 9 anos; em 2009 (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) a escolaridade estendeu-se até aos 12 anos (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 21.º do Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho), para cumprir a escolaridade obrigatória e combater a exclusão social, determina que cabe à escola:

- a) conceber, propor e gerir medidas específicas de diversificação da oferta curricular;
- b) promover, através dos serviços de psicologia e orientação, ações de orientação escolar e profissional e de apoio ao desenvolvimento psicológico individual dos alunos;
- c) desenvolver, através da ação social escolar, medidas destinadas a compensar os alunos economicamente mais carenciados, mediante critérios objetivos e de discriminação positiva, previstos na lei;
- d) implementar ações de acompanhamento e complemento pedagógico, orientadas para a satisfação de necessidades específicas;
- e) desenvolver ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco;
- f) reorientar o percurso de alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, após uma avaliação da situação e posterior encaminhamento para um percurso que lhe confira certifica de qualificação profissional.

1.2. Ofertas de educação e formação: ensino regular e vias alternativas

Ora, perante as alarmantes taxas de desemprego, as famílias e os jovens estão cada vez mais céticos em relação às vantagens de cumprir a escolaridade obrigatória e creem, ainda menos, na importância de possuir mais e melhores qualificações profissionais. Por isso, saber que, em 2011, tínhamos ainda “cerca de 3,4 milhões de indivíduos, com 15 ou mais anos, que não alcançaram um nível mínimo de literacia” (Conselho Nacional de Educação, 2012, p. 28), revela que muito há ainda a fazer, no âmbito da escolarização e qualificação de uma fatia considerável da população portuguesa, dado que é um grupo que se encontra numa situação em que deve participar ativamente na sociedade, em particular, no mercado de trabalho.

De facto, com mais alunos nas escolas, o nosso sistema de ensino teve de gerar oportunidades educativas diferenciadas e disponibilizar um leque variado de ofertas formativas, no ensino regular e, principalmente, no âmbito das vias alternativas de formação, dado o desfasamento etário dos alunos em relação à idade modal de frequência, as sucessivas retenções e taxas de insucesso que tanto desmotivam e conduzem ao abandono precoce do percurso escolar. Por isso, houve a necessidade de procurar alternativas pedagógicas, no sentido de fazer com que os alunos ganhem as competências necessárias nas escolas, com os devidos apoios a que têm direito, em especial aqueles que têm percursos escolares irregulares, em contextos sociais problemáticos (CNE, 2012).

Com efeito, a heterogeneidade da escola de massas suscitou a necessidade de haver respostas diferenciadas para responder às especificidades dos novos alunos que chegavam às escolas. Consequentemente, há uma série de medidas que são tomadas

nesse sentido, ensaiando e arriscando novas estratégias pedagógicas, novos dispositivos avaliativos, inovando na adaptação dos currículos regulares, nomeadamente:

- a) *o reforço da avaliação formativa*, (Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 19 de junho), em que é colocada a tónica na “recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno”, para que assim fosse possível regular a prática educativa, introduzindo alterações ao nível do currículo;
- b) *a atualização e alargamento das adaptações curriculares* (Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto), em que se determina que pode haver uma redução parcial do currículo, de acordo com as capacidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Não obstante, estas adaptações não podiam pôr em causa “o cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e só são aplicáveis quando se verifique que o recurso a equipamentos especiais de compensação não é suficiente”;
- c) *o aparecimento de currículos alternativos* (Despacho 178-A/ME/93, de 30 de julho), como uma estratégia de recurso para aqueles que não se ajustavam, nem no ensino regular nem no ensino recorrente;
- d) a criação de *turmas com currículos alternativos aos do ensino básico regular ou recorrente* (Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de junho), destinado a grupos específicos de alunos do ensino básico, que revelassem insucesso escolar repetido; problemas de integração na comunidade escolar; risco de abandono da escolaridade básica; dificuldades condicionantes da aprendizagem.

Assim sendo, para além do Ensino Básico Geral e do Ensino Secundário, há ainda outras vias alternativas de educação e formação pensadas para irem ao encontro das especificidades do público estudantil cada vez mais diversificado. Ora, os alunos que não encontram respostas no ensino regular, podem ser canalizados, mediante análise prévia das suas condições pessoais e académicas, para diversas vias alternativas, desde o 1.º Ciclo até ao Ensino Secundário, a saber: Percursos Curriculares Alternativos (PCA), Ensino Recorrente, Educação e Formação de Adultos, Programa Reativar, Cursos de Educação e Formação, Programa Oportunidade (I, II e III e Profissionalizante), Programa de Formativo de Inserção de Jovens (Profij - tipo 1, 2 e 3), Formações Modulares, Cursos Tecnológicos com planos próprios, Vias de Conclusão do Ensino Secundário. Ressalve-se que esta oferta educativa e formativa não é uniforme em todo o território português, pois as regiões autónomas nem sempre seguem alinhadas com as diretrizes do Ministério de Educação e,

como têm autonomia legislativa, adaptam e regulam os cursos por portaria dos respetivos Governos Regionais.

1.3. Cursos de Educação e Formação: criação e respetivo quadro normativo

Perante um elevado número de jovens em risco de abandono escolar e em transição para a vida ativa, tentando entrar precocemente no mercado de trabalho, porém, com níveis de formação escolar e de qualificação profissional muito baixos ou mesmo inexistentes, o Ministério da Educação e da Segurança Social procederam ao lançamento de uma série de iniciativas. Assim, no âmbito da orientação escolar e profissional, tomando medidas no âmbito da educação e formação, promoveu-se a inserção profissional, de modo a proporcionar uma passagem sustentada para a vida ativa.

O artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, veio implementar, no sistema regular do ensino básico, “percursos de diversificação curricular”, atribuindo às escolas, no âmbito das suas competências e autonomia, a conceção e gestão dessas novas ofertas, inseridas no respetivo projeto curricular. É por este meio que nascem os Cursos de Educação e Formação (CEF), destinados a jovens com idade igual ou superior a 15 anos, dando-lhes a possibilidade de concluir a escolaridade obrigatória, de acordo com um currículo mais flexível, e obter um certificado escolar, com equivalência aos 6.º, 9.º ou 12.º anos de escolaridade ou certificado de competências escolares e uma qualificação profissional de nível I, II ou III.

No que diz respeito ao número de alunos que frequentaram o sistema escolar, os dados do ano transato evidenciam que houve uma diminuição de inscritos no ensino regular, porém, compensado por um crescimento que teve lugar nos Cursos de Educação e Formação e nos Percursos Curriculares Alternativos (Quadro 1), provando que houve uma passagem e/ou recuperação de alunos para estas ofertas alternativas de formação em particular, com mais 34 380 inscritos. Note-se que, apesar de claras variações negativas, dadas as quebras que se registaram, com perda de inscritos, em 2010/2011, o número de alunos que se encontravam a frequentar os CEF e os PCA, no 3.º Ciclo, correspondia a 10% do número de jovens inscritos, bem longe dos dados de 2000/2001 que contabilizaram apenas 1%.

Quadro 1. *Inscritos nos Cursos de Educação e Formação no Ensino Básico (níveis 1 e 2) e Secundário por Ciclo e Modalidade.*

Nível de ensino	2000/2001	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	Variação 2000/01-2010/11	Variação 2009/10-2010/11
2.º Ciclo	271 793	255 766	263 324	271 924	273 248	278 263	2,4	1,8
Jovens	262 929	253 847	257 722	257 734	257 256	259 693	-1,2	0,9
Adultos	8 864	1 919	5 602	14 190	15 992	18 570	109,5	16,1
CEF	...	774	1 077	731	754	536	...	-28,9
PCA						2 615		
3.º Ciclo	415 778	401 607	427 651	523 155	503 695	463 833	11,6	-7,9
Jovens	384 711	389 739	391 784	380 382	379 229	381 183	-0,9	0,5
Adultos	31 067	11 868	35 867	142 773	124 466	82 650	166,0	-33,6
CEF	3 028	25 925	45 820	41 586	37 959	35 188	1062,1	-7,3
PCA						2 220		
Secundário	413 748	375 170	365 418	498 327	483 982	440 895	6,6	-8,9
CEF	...	5 224	8 425	4 388	2 320	2 117	...	-8,8

Nota – Quadro adaptado de *Estado da Educação 2012*, pp. 75 e 77.

Ora, os alunos que anteriormente se encontravam em risco de sair da escola sem as devidas qualificações, podem agora ter acesso ao Ensino Secundário, diminuindo as taxas de abandono escolar, uma vez que, com o alargamento da escolaridade obrigatória para os 12 anos, os Cursos de Educação e Formação contemplam percursos que possibilitam, de uma forma continuada de formação, estruturada em patamares sequenciais de entrada e de saída, promover a aquisição faseada e progressiva de níveis de qualificação cada vez mais elevados, como prova o despacho conjunto n.º 287/2005:

Os cursos de educação e formação (CEF), ao abrigo do despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, respondem, assim, ao determinado no n.º 3 do artigo 11.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, permitindo aos alunos que os frequentam uma certificação escolar e uma qualificação profissional, bem como o prosseguimento dos estudos do nível secundário de educação, e possibilitando o acesso ao ensino superior.

De acordo com o artigo n.º 3, do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 29 de junho, as quatro componentes de formação que compõem o plano curricular dos CEF, a saber: as componentes socioculturais, a científica, a tecnológica e a prática, estão organizadas por disciplinas, módulos ou unidades de formação (Quadro 2). A componente sociocultural tem como propósito o desenvolvimento pessoal, social e profissional no sentido de haver: “a) desenvolvimento equilibrado e harmonioso dos jovens em formação; b) aproximação ao mundo do trabalho e da empresa; c) sensibilização às questões da cidadania e do ambiente; d) aprofundamento das questões de saúde, higiene e segurança no trabalho” (ponto 3, do artigo 3.º). A componente de formação tecnológica está organizada em “função das competências que definem a qualificação profissional visada, podendo ter por base os

referenciais formativos, perfis e conteúdos das ofertas formativas da DGFV, da DGIDC ou do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP)” (ponto 4, do artigo 3.º). A componente de formação prática compreende um “plano individual de formação ou roteiro de atividades a desenvolver em contexto de trabalho, assume a forma de estágio e visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira” (ponto 5, do artigo 3.º), com o objetivo de atribuir qualificações profissionais que permitam ao aluno uma inserção no mercado de trabalho.

Quadro 2. *Áreas de Competência e Disciplinas/ Domínios/ Unidades de Formação*

Componentes de formação	Áreas de competência	Disciplinas/ domínios/ unidades de formação
		Itinerários tipos 1, 2 e 3
Sócio-cultural	Línguas, cultura e comunicação	Língua Portuguesa. Língua Estrangeira. Tecnologias de Informação e Comunicação.
	Cidadania e sociedade	Cidadania e Mundo Actual. Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho. Educação Física.
Científica	Ciências aplicadas	Matemática Aplicada. Disciplina Específica 2.
Tecnológica	Tecnologias específicas	Unidade(s) do itinerário de qualificação associado.
Prática	Estágio em contexto de trabalho.	
		Itinerários tipos 4, 5, 6, 7 e curso de formação complementar
Sócio-cultural	Línguas, cultura e comunicação	Português. Língua Estrangeira. Tecnologias de Informação e Comunicação.
	Cidadania e sociedade	Cidadania e Sociedade. Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho. Educação Física.

Nota: Quadro adaptado do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 29 de junho

Enquanto as componentes prática e tecnológica constituem o eixo que maior interesse suscitou nos alunos e razão principal pela qual foi possível aumentar o número de inscrições neste tipo de cursos, já as componentes sociocultural e científica têm programas demasiado extensos, que provocam dores de cabeça aos alunos e aos professores, uma vez que estes continuam a obter níveis negativos a disciplinas como: português, matemática, físico-química, e outras com um cariz mais teórico, porque envolvem mais estudo e concentração. Estes cursos, que podem ser aplicados em escolas públicas e/ou privadas, contemplam as seguintes durações de referência:

- a) Mil e duzentas horas, correspondentes a 36 semanas, das quais 30 a desenvolver em contexto escolar e as restantes 6 em contexto de trabalho, sob a forma de estágio, em percursos com a duração de um ano lectivo;
- b) Duas mil e duzentas horas, correspondentes a 70 semanas, das quais 64 a desenvolver em contexto escolar e as restantes 6 em contexto de trabalho, sob a forma de estágio, em percursos com a duração de dois anos lectivos. (Ponto quatro do Artigo 6.º, do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 29 de junho)

Quanto ao acesso e seleção dos candidatos aos Cursos de Educação e Formação, os alunos são orientados pelos centros de apoio socioeducativos, em conjunto com os serviços de psicologia e orientação das escolas e “ pelos centros de emprego, em articulação com os centros de formação profissional e outras entidades formadoras acreditadas, para as ações desenvolvidas no âmbito do MSST” (ponto 1, do artigo 6.º). Assim sendo, e a partir da análise das condições de acesso apresentadas no Quadro 3, podemos aferir que o aluno, com 15 anos ou mais, que se inscreva nos Cursos de Educação e Formação, apresenta um perfil específico: percurso escolar pautado por uma recorrente falta de aproveitamento escolar, duas ou mais retenções num determinado ano de escolaridade e um elevado risco de abandono escolar.

Quadro 3. *Tipologia dos Percursos – Condições de Acesso e Certificação*

Percursos de formação	Habilitações de acesso	Duração mínima (em horas)	Certificação escolar e profissional
Tipo 1(*)	Inferiores ao 6.º ano de escolaridade, com duas ou mais retenções.	1125 (duração até 2 anos)	6.º ano de escolaridade – qualificação de nível 1
Tipo 2(*)	Com o 6.º ano de escolaridade, 7.º ou frequência do 8.º ano.	2109 (duração de 2 anos)	9.º ano de escolaridade – qualificação de nível 2
Tipo 3 (*)	Com o 8.º ano de escolaridade ou frequência, sem aprovação, do 9.º ano de escolaridade.	1200 (duração de 1 ano)	9.º ano de escolaridade – qualificação de nível 2
Tipo 4	Com o 9.º ano de escolaridade, ou frequência do nível secundário com uma ou mais retenções, sem o concluir.	1230 (duração de um ano)	Certificado de competências escolares – qualificação de nível 2
Curso de formação complementar	Titulares de um curso de tipo 2 ou 3 ou de curso de qualificação inicial de nível 2 e 9.º ano de escolaridade, que pretendam prosseguir a sua formação	1020 (duração de um ano)	Certificado de competências escolares.
Tipo 5	Com o 10.º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 11.º ano, sem aproveitamento, ou titular de percurso tipo 4, ou 10.º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com curso de formação complementar.	2276 (duração de 2 anos)	Ensino secundário (12.º ano) – qualificação de nível 3.
Tipo 6	Com o 11.º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente ou frequência do 12.º ano sem aproveitamento.	1380 (duração de 1 ano)	Ensino secundário (12.º ano) qualificação de nível 3.
Tipo 7	Titular do 12.º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim.	1155 (duração de um ano)	Qualificação de nível 3

Nota: Quadro adaptado de <http://www.drelvt.min-edu.pt/emnop/cefj.asp>

(*) Têm também acesso os jovens com idade inferior a 15 anos, de acordo com o estabelecido no n.º 2 do artigo 1.º do Regulamento.

Para a aplicação dos CEF, é formada uma equipa pedagógica, constituída pelos professores das diversas disciplinas contempladas no plano curricular, dirigida por um diretor de curso, que coordena toda a equipa e preside às reuniões que ocorrem semanalmente, com a duração “de uma hora e trinta minutos (um tempo) de equiparação a serviço letivo semanal, coincidente nos respetivos horários, para coordenação de atividades do ensino-aprendizagem” (ponto 2, alínea 7, do artigo 7.º, do Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 29 de junho).

De acordo com as respostas dadas a um inquérito de acesso aos Cursos de Educação e Formação, realizado pelos novos alunos, e aplicado pelos serviços de psicologia da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, as razões mais indicadas para quererem frequentar o curso remeteram, essencialmente, para a vontade expressa de fazer algo mais “prático”; arranjar trabalho; preparar o futuro; recuperar o tempo perdido pelas sucessivas retenções; ter uma vida melhor e obter equivalências escolares ao 6.º e 9.º anos. Compreende-se, assim, que os alunos encarem estes cursos como alternativas, como tábuas de salvação, numa altura em que apenas conhecem a palavra “insucesso”.

1.4. A indisciplina e os cursos de educação e formação: fatores potenciadores

1.4.1. A faixa etária

Segundo Torres (2011), “torna-se cada vez mais evidente que as escolas procuram gerir as desigualdades e a exclusão dentro dos constrangimentos impostos pelo sistema que as produz” (p. 33). Se atendermos ao facto de que as turmas dos Cursos de Educação e Formação são apenas constituídas por grupos de risco, os focos de conflito, a violência verbal e física são uma constante no quotidiano dos professores que lidam com este público estudantil particular.

De facto, há alguns fatores que podem especialmente potenciar situações de indisciplina, na orgânica dos Cursos de Educação e Formação. Partindo da revisão de literatura e da experiência da investigadora como professora de CEF, o primeiro problema reside na faixa etária do público estudantil: o facto de serem já adolescentes e jovens adultos, o desfasamento entre a idade ideal de frequência e a de escolarização e todos estes constrangimentos associadas à fase rebelde e desafiadora da vida, tudo associado pode transformar-se também num elemento causador de indisciplina, dentro e fora da sala de aula, num clima de guerrilha constante.

1.4.2. O desvio etário por sexo

Para além da idade, temos de ter em conta que as turmas CEF são maioritariamente masculinas, o que vem acrescentar mais fatores de desestabilização, dado que existe um claro desvio etário por sexo. Porém, se analisarmos as áreas dos cursos que são disponibilizados nas escolas, verificamos que eles são, claramente, direcionados a um público masculino. Por isso, mesmo havendo alunas que poderiam beneficiar dos Cursos de Educação e Formação para concluir os seus estudos, a natureza dos mesmos, nomeadamente, eletricidade, informática, mecânica, madeira, entre outros, não motivam as raparigas.

Não obstante, as estatísticas mostram que as mulheres têm percursos escolares menos perturbados, com menos retenções e conseguem obter uma escolarização mais elevado do que os rapazes, pois “há 55% de raparigas com idade ideal, enquanto para os rapazes o valor é de 45%. Este padrão repete-se nas Regiões Autónomas, nomeadamente, na Madeira, 34% dos rapazes estão em idade ideal de escolarização, mas longe dos 47% que se verifica nas raparigas (Estado da Educação, 2012). Em resultado, o abandono escolar precoce está mais associado aos rapazes, mas são estes que, contrariamente às expectativas, que mais depressa voltam à escola para recuperar o tempo perdido, em comparação com as raparigas.

1.4.3. O cumprimento da escolaridade obrigatória e o *continuum* formativo

Com a obrigatoriedade de cumprir 12 anos de escolaridade, aqueles “que concluem o curso com idade inferior à legalmente permitida para ingresso no mercado do trabalho devem obrigatoriamente prosseguir estudos em qualquer das ofertas disponibilizadas no âmbito dos sistemas nacionais de educação ou formação” (despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho), implica, muitas vezes, a inscrição no patamar seguinte (Quadro 3), num curso para cuja área o aluno não revele qualquer interesse. Isto prova que “o difícil equilíbrio entre mais escola e melhor escola nem sempre é conseguido, revelando frequentemente situações conflituais” (Torres, 2011, p. 33).

O Código de Trabalho contempla o “direito ao trabalho” já a partir dos 16 anos de idade, em que “só pode ser admitido a prestar trabalho o menor que tenha completado a idade mínima de admissão, tenha concluído a escolaridade obrigatória ou esteja matriculado e a frequentar o nível secundário de educação” (ponto um do artigo 68.º da Lei n.º 47/2012, de 29 de agosto). Contudo, o facto de o Estado assumir, para si, funções morais e pedagógicas, ao reter os jovens até aos 18 anos, idade em que ele passa a ser legalmente imputável pelas suas ações, cria incongruências e constrangimentos, traduzidas pela

escalada de violência, agressões verbais e físicas, que fazem agora parte do quotidiano das escolas.

1.4.3.1. A oferta formativa dos cursos de educação e formação

Com efeito, toda esta situação reduz-se a uma espécie de “prótese” para compensar as insuficiências das escolas, de acordo com o corpo docente que tem, “podendo mesmo transformar-se mais em certificação do que em formação” (Torres, 2011, p. 34), para a qual o aluno sabe que terá apenas de frequentar as aulas para o obter, sem ganhos pessoais e/ou profissionais, em termos de habilitações reais. Admitindo que não é possível desenvolver um curso individual, ao sabor das vocações de cada aluno, tendo em conta os imperativos relativos à escassez de espaços, recursos humanos e financiamento, no entanto, é necessário dar mais atenção aos interesses revelados pelos destinatários dos cursos, bem como atender às necessidades de formação que estão em falta no contexto sociogeográfico, em parceria com os centros de emprego, empresas, juntas de freguesia, câmaras municipais, organizações de solidariedade, centros de dia, entre outros.

De acordo com as recomendações apresentadas pela Comissão Nacional de Educação, “a expansão e diversificação das alternativas de formação e a sua procura por parte de novos públicos exigem uma presença mais próxima dos serviços de orientação, quer nas escolas, quer noutras estruturas da comunidade” (Estado da Educação, 2012, p. 317). Isto para que possamos evitar que a escola seja transformada num mero mecanismo que adia a exclusão social, ao invés de a mitigar, de a diminuir, de reverter um processo de diferenciação social, apenas comprovando o autoconceito negativo que estes alunos carregam dentro de si.

1.4.4. A autoestima e as sucessivas repetências

Também as baixas expectativas criadas por inúmeras repetências em um ou mais anos de escolaridade, dificulta o investimento pessoal por parte destes alunos que interiorizam o insucesso como algo que lhes é inerente, e repetidamente confirmado ao longo dos anos.

1.4.5. A carga horária e a certificação

A carga horária deve ser cumprida, sem margens para erro, pois a certificação só será possível se obedecer a um escrupuloso número de horas: 1131 horas para as disciplinas de formação sociocultural e científica; 978 horas para as componentes tecnológicas e práticas, em que 210 horas estão destinadas ao estágio em contexto profissional. Esta falta de flexibilidade obriga os professores e os alunos a uma terem aulas

fora do horário normal, caso haja algum feriado ou outra circunstância não prevista, sobrecarregando quer uns quer outros, prolongando as atividades formativas, de modo a garantir o cumprimento do número de horas definidas para a disciplina, bem como encontrar mecanismos de recuperação para que os objetivos também possam ser cumpridos na íntegra.

O regime de assiduidade também obedece a orientações muito precisas, que devem ser respeitadas, sem margens de manobra, a saber:

- a) Para efeitos da conclusão da formação em contexto escolar com aproveitamento, deve ser considerada a assiduidade do aluno, a qual não pode ser inferior a 90 % da carga horária total de cada disciplina ou domínio;
- b) Para efeitos da conclusão da componente de formação prática com aproveitamento, deve ser considerada a assiduidade do aluno, a qual não pode ser inferior a 95 % da carga horária do estágio (ponto 1, do artigo 9.º, do despacho conjunto n.º 453/2004, de 29 de junho).

Note-se que os 10% apontados dizem respeito ao conjunto dos dois anos, a que normalmente correspondem a duração dos cursos (Quadro 3), e não a cada um, isoladamente. Além disso, em caso de falta de assiduidade, o aluno que ultrapasse o limite de faltas permitido, perde automaticamente o curso, mas é obrigado a frequentá-lo, mesmo sabendo que já não será possível obter a certificação, no fim do ano letivo. Ora, tendo em conta o perfil dos alunos que frequentam estes cursos, não será difícil imaginar as resistências e atritos que se podem gerar nestas circunstâncias, dada a inflexibilidade e a rigidez do curso, quer no cumprimento do programa, quer no que diz respeito à assiduidade. Consequentemente, o excesso de tempo que os jovens passam na escola também pode potenciar situações de conflito e de indisciplina, pois o cansaço é inimigo do discernimento e do bom senso. Ressalve-se que quando um aluno tem uma falta, justificada ou injustificada, este é obrigado a cumprir o plano de aula, fora do horário normal, de forma a acompanhar os colegas, no decorrer do programa.

1.4.6. Falta de competências sociais e relacionais

Tendo em conta as características dos alunos inscritos nos cursos CEF, com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos, bem como os objetivos que estão na base da criação destes percursos alternativos, nomeadamente a integração no mercado de trabalho, o programa curricular apresenta uma lacuna ao nível da formação pessoal e social, uma vez que há a necessidade, acima de tudo, de desenvolver competências pessoais e sociais, no sentido de atuar num campo que passou a ser prioritário: o relacional, dado o aumento de problemas de indisciplina e violência escolar. Por isso, não seria talvez descabido pensarmos na inclusão de uma disciplina de Formação Cívica, pessoal e social, no plano curricular dos CEF, à semelhança do que já existe no sistema de ensino regular,

tendo em conta que, em termos de avaliação final, em cada uma das disciplinas, o domínio atitudinal corresponde a 30% do total da nota final, refletindo-se nas notas baixas devido ao mau comportamento.

Os problemas de indisciplina associados aos alunos que frequentam os Cursos CEF têm registado um elevado número de ocorrências que devem levar-nos a refletir acerca da necessidade de implementar um programa de intervenção que vise remediar e, acima de tudo, prevenir os comportamentos disruptivos e desviantes, de forma a preparar jovens adultos para a vida, que começa bem mais cedo para eles do que para a maioria, pois o programa curricular deve “procurar atingir de forma eficaz os fins educativos, por isso, deve estar vocacionado para a criação estratégias de trabalho que permitam ao indivíduo adquirir e manter métodos de aprendizagem, quer relativamente à própria formação, quer relativamente ao contexto social envolvente” (Carvalho, Barbosa & Geraldês, 1990, p. 28).

1.5. O novo Estatuto do Aluno

A resposta institucional, através do Ministério da Educação, com a publicação do Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior (Decreto-Lei n.º 270/ 98, de 1 de setembro), entretanto revogado e alterado em 2002 (Decreto-Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro), foi considerada, na altura em que entrou em vigor, um ato importante, pois conferia, alegadamente, mais autonomia às escolas para lidarem com os problemas disciplinares.

Contrariamente ao que era expectável, qualquer um dos dois estatutos, criou alguns entraves à atuação das escolas, apesar da suposta autonomia, dado que a ação disciplinadora dos professores era largamente bloqueada pelos direitos dos alunos, isto é, o enfoque na figura do aluno, na participação do aluno na elaboração das regras disciplinares, colocava a criança e o jovem no centro de tudo, em respeito pelos seus direitos e pela construção de uma responsabilização construída e não imposta.

Numa linha ideológica mais conservadora, incluindo agora normas éticas para o funcionamento das escolas, o novo Estatuto do Aluno (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro) não cria uma rutura com os anteriores, mas tem suscitado muita polémica, tendo sido já apelidado de “salazarento”, dado o seu teor mais totalitário e coercivo, promotor da aplicação de mais medidas sancionatórias gravosas, no sentido de combater a falta de assiduidade e a indisciplina que grassam agora pelas escolas de forma alarmante, colocando a tónica na assunção de responsabilidades por parte dos encarregados de educação, que devem responder pelos atos de indisciplina dos seus educandos.

Na opinião de alguns, este veio centrar-se, novamente, na punição e no autoritarismo, dado que houve um alargamento das medidas sancionatórias, no sentido de proteger mais os professores de abusos por parte de alunos com comportamentos

indisciplinados ou violentos, tipificando como “crimes”, tal como no Código Penal, os atos violentos cometidos contra os professores no exercício das suas funções (ponto 4 do artigo n.º 42).

Assim, “a lei protege a autoridade dos professores nos domínios pedagógico, científico, organizacional, disciplinar e de formação cívica” (ponto 1 do artigo n.º 42). Contudo, estas novas normas fracionaram a opinião pública, quer de encarregados de educação, de professores, de agentes políticos, de pedagogos, pois, advogam muitos, não será com mais punições que o problema será resolvido, mas sim com medidas preventivas, ou seja, a solução poderá passar por encontrar a raiz dos problemas.

Em primeiro lugar, vejamos dois objetivos das medidas disciplinares corretivas e sancionatórias, que constam no artigo n.º 24 do novo Estatuto do Aluno:

- 1) Todas as medidas disciplinares corretivas e sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, o respeito pela autoridade dos professores no exercício da sua atividade profissional e dos demais funcionários, bem como a segurança de toda a comunidade educativa;
- 2) As medidas corretivas e disciplinares sancionatórias visam ainda garantir o normal prosseguimento das atividades da escola, a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e da sua aprendizagem.

Ora, “a definição, bem como a competência e os procedimentos para a aplicação das medidas disciplinares corretivas e sancionatórias estão previstos, respetivamente, nos artigos 26.º e 27.º e nos artigos 28.º a 33.º” (ponto 2 do artigo 22.º da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro).

No que concerne às medidas corretivas apresentadas no artigo n.º 26, estas têm “finalidades pedagógicas, dissuasoras e de integração, nos termos do n.º 1 do artigo 24.º, assumindo uma natureza eminentemente preventiva”:

- a) A advertência;
- b) A ordem de saída da sala de aula e demais locais onde se desenvolva o trabalho escolar;
- c) A realização de tarefas e atividades de integração na escola ou na comunidade, podendo para o efeito ser aumentado o período diário e ou semanal de permanência obrigatória do aluno na escola ou no local onde decorram as tarefas ou atividades, nos termos previstos no artigo seguinte;
- d) O condicionamento no acesso a certos espaços escolares ou na utilização de certos materiais e equipamentos, sem prejuízo dos que se encontrem afetos a atividades letivas;
- e) A mudança de turma.

Quanto às medidas disciplinares sancionatórias, estas estão presentes no Artigo 28.º, a saber:

- a) A repreensão registada;

- b) A suspensão até 3 dias úteis;
- c) A suspensão da escola entre 4 e 12 dias úteis;
- d) A transferência de escola;
- e) A expulsão da escola.

Note-se que neste sistema de processos disciplinares, altamente burocrático, categorizado, com medidas corretivas, sancionatórias, as respostas institucionais privilegiaram um modelo muito repressivo aos problemas que surgem nas escolas, e vão, expressamente, num sentido: a eliminação de um problema. Só que estamos a falar de jovens que são excluídos do sistema e deixados à sua sorte, sem soluções.

Segundo Atalaia (2002, setembro), “quando se tomam medidas alegadamente para reforçar a disciplina pergunto-me se se terá feito uma reflexão sobre as causas mais profundas da indisciplina” (p.48). Ora, há punições para todos os comportamentos que sejam entendidos como atos de indisciplina, mas haverá disponibilidade e capacidade, a nível institucional, para proceder a uma leitura mais analítica e interpretativa de todos estes sinais exteriores que expressam, a toda a voz, um mal-estar interior, a nível emocional e afetivo dos transgressores, em consequência de um descontentamento que os próprios alunos sentem em relação a si próprios e aos outros?

Não estará a escola e a sociedade a falhar nos seus propósitos, numa clara demissão dos seus deveres morais e sociais? O professor está a ajudar, afetivamente, os seus alunos a superarem esta angústia que nasce de uma desvalorização do “eu”, que nem sempre tem origem na escola, mas que é na escola que se reflete, numa clara deterioração dos ambientes relacionais, dentro e fora da sala de aula? “Ora, se os professores se demitirem da sua função de educadores e promotores do desenvolvimento moral e axiológico dos alunos, não proporcionarão nas suas aulas a vivência daqueles valores que estão na base da autodisciplina” (Estrela, 2002, p. 27).

De facto, abordar a problemática dos conflitos em espaço escolar, maioritariamente, através da via disciplinar pode desenhar-se, aos olhos dos decisores políticos como a estratégia mais rápida para a sua resolução. Porém, o problema será apenas escamoteado se não optarmos por encontrarmos a raiz do problema. Daí que os níveis curriculares, pedagógicos e até organizacionais podem e devem ser tidos em linha de conta, pois dada a complexidade do problema, a solução não passará, possivelmente, apenas por castigar os infratores.

2. A (in)disciplina na sala de aula

2.1. Conceitos de disciplina e indisciplina

A crise de autoridade, principalmente no seio familiar e com repercussões no domínio escolar, está a assumir proporções preocupantes. Toda a gente se queixa uns dos outros: os pais demitiram-se da sua função de educadores; a escola é acusada de ser demasiado permissiva; a sociedade está a gerar jovens ditadores. Esta realidade remete-nos para múltiplos fatores que se encontram fortemente interligados entre si e que não devem ser isolados, mas sim equacionados conscientemente, de forma a tentarmos compreender e lidar com este problema cada vez mais complexo.

Ora, sendo a escola um pequeno cosmos, uma reprodução de um modelo social, todos estes problemas desembocam num espaço particular: a sala de aula, pois a escola é encarado como sendo um organismo que se encontra em perfeita “interacção com o meio, não pode ficar imune às tensões e desequilíbrios da sociedade envolvente e, por isso, poderá ver-se a indisciplina que actualmente perturba a vida de muitas escolas como um reflexo dos conflitos e da violência que grassa” (Estrela, 2002, p. 13) em todos os quadrantes da nossa sociedade.

O clima de conflitualidade vivido nas escolas, entre os diferentes protagonistas da relação educativa, professores e alunos, revela que as relações interpessoais estão num estado de deterioração alarmante, bem expressa no crescente número de casos de indisciplina, associados já à delinquência juvenil e a desvios comportamentais, que impossibilitam o sucesso educativo e a integração social dos alunos.

Acontece que alguns professores sentem algumas inibições em partilhar as suas dificuldades e as lideranças das escolas não promovem esta cultura de ajuda mútua (Amado, 2006), espaços que poderiam ser transformados em momentos de reflexão e formação, com partilhas de boas práticas e estratégias adequadas a cada situação diagnosticada.

Dada a sua natureza polissémica, definir a palavra disciplina, em toda a sua abrangência, não se configura tarefa fácil. Mergulhando na sua epistemologia, numa perspectiva diacrónica, concluímos que o conceito tem sofrido alterações e alargado o seu campo semântico, tornando-o mais complexo, com diferentes conotações, desde o cumprimento de regras, passando pela direção moral, até à punição, pura e simples.

Segundo Sampaio (1997), “para se compreender o que é indisciplina, a escola tem de entender-se primeiro sobre a disciplina, isto é, sobre o conjunto de comportamentos que considera aceitáveis, sob o ponto de vista pedagógico e social, para aquelas pessoas, naquele contexto” (p. 5).

Assim, se atendermos à definição que encontramos na Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, o termo disciplina é apresentado como “ensino, instrução, educação; direção; regra de comportamento comum aos que fazem parte de um corpo”, bem como “castigo, mortificação, penitência, suplício moral” (p. 100). Daí que o ato de disciplinar pressuponha guiar, corrigir, impedir a desordem, ou seja, a subjugação de um indivíduo a um conjunto de leis, regras, tacitamente definidas e aceites por uma coletividade.

Partindo da ideia de que os homens não se conseguem disciplinar a si próprios, a disciplina, quer familiar, religiosa, desportiva, escolar, ou militar, tem um fim comum: permitir uma integração social, em harmonia com o grupo em que o indivíduo está inserido, minimizando as situações que podem potencializar o conflito, de forma a diminuir ou anular comportamentos disruptivos. Isto porque transgredir as regras faz parte da natureza intrínseca do ser humano, desde o nascimento até à idade adulta.

Por isso, os jovens devem ser educados para interagirem socialmente, como cidadãos de uma sociedade democrática, em família, em comunidade. Assim, “a disciplina social transforma-se num fim educativo de carácter mediato e a disciplina educativa assume simultaneamente o carácter de fim imediato e de meio da educação” (Estrela, 2002, p. 18).

Segundo Estrela (2002), “o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas” (p. 17). A associação destes dois conceitos, “disciplina” e “indisciplina”, ao contexto escolar é imediata, pois a escola assumiu um leque infinito de papéis, resgatados à família, que não se limita à instrução, mas também à educação, orientação, transmissão de valores e de regras sociais.

Na verdade, só conseguimos aferir os comportamentos de indisciplina, partindo de um sistema de normas que nos dá a possibilidade de discernir o que é ou não aceitável, no que concerne à interação social entre os indivíduos (Coimbra, 2003). Daí que, “fundamentalmente, o que interessa em termos de prática educativa, é o grau e a forma de disciplina que melhor prepara o sujeito para diferentes tipos de liberdade” (Picado, 2009, p. 3).

De facto, o binómio ensino e aprendizagem encerra, no seu âmago, a problemática da disciplina, com diferentes amplitudes, desde o percurso que se inicia no pré-escolar, até ao ensino superior, daí que o problema não seja novo, muito pelo contrário. Aliás, já Santo Agostinho, citado em Estrela (2002), se referia aos jovens indisciplinados que não aceitavam a “ordem instituída para o seu próprio bem” (p. 14), como um facto perturbador na sua vida de professor, algo disruptivo que perturba e obstaculiza o funcionamento harmonioso de uma aula (Amado, 2001).

A mesma leitura é feita pelas autoras, Carita e Fernandes (2012), uma vez que consideram que a “indisciplina perturba os professores, afeta-os emocionalmente, mesmo mais do que os problemas de aprendizagem com que habitualmente também têm que se confrontar” (p. 15). É por isso que os docentes, quando se deparam com alunos indisciplinados, sentem uma maior ansiedade sempre que a hora da aula se aproxima e sabem que terão de lidar com os comportamentos perturbadores dos seus alunos. Aliás, a ansiedade perdurará para além da aula, transformando-se em frustração e desalento, exaustão e despersonalização, alienados cada vez mais daquilo que nos está a acontecer, pois sentimo-nos impotentes para mudar as coisas e evitamos sequer pensar nelas, quanto mais refletir.

É sempre menos penoso culpabilizar os alunos, a sociedade, os contextos sociais. Todavia, é preciso tomar consciência que “as causas da indisciplina ultrapassam o universo dos alunos e centram-se, por vezes, na atuação dos próprios professores, funcionários e outros agentes responsáveis pelas escolas” (Renca, 2008, p. 26).

A relação pedagógica entre o professor e o aluno implica uma “diferença de estatuto”, tal como é referida por Carita e Fernandes (2012), levando a que cada um dos protagonistas faça uma leitura diferente de uma mesma situação, o que implica a existência de “choques de representações e também choques entre os valores perfilhados por um e pelo outro” (Carita & Fernandes, 2012, p. 19).

A clara organização hierárquica e as consequentes relações de poder que se estabelecem entre o professor e o aluno, em que “as normas capazes de regular a interação entre professores e alunos nem sempre são claras e explícitas, além de não serem, em muitos casos, percebidas pelos alunos como recíprocas e justas” (Coimbra, 2003, p. 28), resultam em comportamentos de indisciplina, dentro e fora da sala de aula, em que o professor – o agente normativo – exerce a sua autoridade sobre o aluno, alimenta a agressividade entre os intervenientes do processo educativo e mina um bom clima relacional, de forma mais ou menos consciente.

Hargreaves (1978) considerava este contexto relacional como sendo assimétrico, dado haver uma disparidade relativa a direitos e deveres que, invariavelmente, é sempre resolvida em favor do professor, numa relação unilateral do poder, tentando que o aluno se adapte às expectativas desenhadas pelo docente. Assim sendo, segundo Amado (2001), a indisciplina é gerada dentro da própria sala de aula, a partir da interação entre professores e alunos, que assumem expectativas e pontos de vista diferenciados, em relação a uma realidade comum que os envolve.

Com efeito, o professor e o aluno não se encontram em patamares iguais, mas sim bem diferenciados. Tal é bem explicitado por Estrela (2002, p. 49), quando a autora diz que

“a relação pedagógica, porque ligada à posse de um saber que é detido por uns e não detido por outros que dele se deverão apropriar, origina sempre uma relação de superioridade-inferioridade”.

Daí haver sempre a necessidade de que o professor legitime, aos olhos do aluno, as suas competências científicas, didáticas, pedagógicas e relacionais, para que o seu papel seja bem aceite e compreendido pelos seus discentes. Melhor dizendo, o aluno deve confiar naquilo que o professor lhe diz, ou seja, deve reconhecer o papel de liderança atribuída ao professor, tendo em conta que “a liderança é uma espécie de energia, cujos efeitos só se produzem porque existem dois polos (líderes e seguidores) e material condutor (a situação)” (Rego, 1997, p. 425). Isto é, o professor deve assumir-se como uma autoridade científica, moral e pedagógica perante o aluno.

Com efeito, há que considerar quatro competências essenciais que compõem a profissionalidade de um professor: a científica, a pedagógica, a didática e a competência relacional. Em primeiro lugar, a competência científica, resume-se ao que é transmitido, ou seja, ao conhecimento rigoroso das suas matérias; em segundo, a competência pedagógica, reporta-se ao conhecimento que recolhe acerca do aluno, nomeadamente, aquilo que sabe sobre ele e o modo como ele aprende; terceiro, e em simultâneo, a competência didática, em que o professor deve articular o currículo que será trabalhado, seleccionando conteúdos, a respetiva sequencialização e formas de avaliar; e, em último lugar, mas não de somenos importância, pois dita todo o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, a competência relacional, que diz respeito à dinâmica que se estabelece entre os intervenientes, a nível emocional, os papéis assumidos, as relações formais e informais.

Magalhães (1996) considera que “na sala de aula, professores e alunos detêm parcelas de poder de carácter e natureza diferentes e cada um deles tentará utilizar essas parcelas de poder para atingir os seus objectivos. A natureza eventualmente contraditória desses objectivos poderá estar na origem de conflitos e de situações de indisciplina” (p. 37).

Atendendo ao facto de a escola ser também um sistema organizacional, estabelece-se uma teia complexa de relações sociais assimétricas entre os seus diversos protagonistas, numa razão hierárquica, em que a disputa pelo poder leva muitas vezes ao conflito. Se considerarmos a sala de aula como palco privilegiado, em que todas estas evidências se concretizam de uma forma mais particular, a rebeldia e a indisciplina pode muito bem ser a tradução de uma disputa desigual por esse mesmo poder, entre o professor e o aluno.

De uma forma mais concreta, Hoyle (1982), citado em Jarez, (2002) apresenta a teoria da micropolítica aplicada à escola enquanto sistema organizacional: um conjunto “de estratégias através das quais o indivíduo e os grupos em contextos organizativos procuram

usar os seus recursos de autoridade e influência para aprofundar os seus interesses”, num verdadeiro “campo de batalha”, onde os conflitos emergem todos os dias, entre os seus membros, causados por questões diversas, nomeadamente, de autoestima, segurança-insegurança pessoal, problemas de comunicação.

2.1.1. Disciplina e Indisciplina nas principais correntes pedagógicas contemporâneas

Esta problemática não deve ser nunca alheia ao contexto socio-histórico em que a mesma acontece, dado que a abordagem do conflito vai depender do ponto de vista analítico adotado, das conceções pedagógicas e dos modelos de análise em vigor. Porém, também devemos ter em conta que “no domínio da indisciplina ninguém pode assegurar a invulnerabilidade dos quadros teóricos que sustentam as explicações e as intervenções” (Carita & Fernandes, 2012, p. 9).

Note-se que a primeira subjetivação das crianças já não acontece no seio familiar, mas sim na escola, num modelo organizacional específico, desenhado à luz das correntes políticas e pedagógicas vigentes, muitas vezes considerado de veículo de doutrinação ideológico.

No passado, partindo de um paradigma em que as organizações eram concebidas de uma forma rígida, com uma taylorizada divisão social do trabalho, a escola também adotou uma educação utilitária, com regras e uma hierarquia bem definidas. Fez-se a apologia de um ensino convencional, centrado na figura do professor, reduzido a uma espécie de embotamento de informação, castrador da ousadia, em que o aluno era um mero recetor passivo.

À luz da disciplina militar, quando havia faltas de respeito, o aluno era severamente castigado e o seu comportamento indisciplinado imediatamente anulado, através de uma forma coerciva do poder: punição física. É claro que a definição de um aluno disciplinado seria, certamente, submisso, passivo, obediente, reverencial, perante o professor. Assim, perpetuava-se uma ideologia baseada numa cultura de autoridade, ditatorial, maniqueísta, em que a missão principal da escola era inculcar o espírito da disciplina, da obediência, “quebrando-lhes” a vontade. Aliás, apesar de todas as transformações que caracterizam os tempos modernos, a “herança do magistrocentrismo” ainda se encontra enraizada, profunda e teimosamente, nas nossas práticas educativas, alheia à mudança (Estrela, 2002).

Já no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, surge um novo ideal de infância, acompanhado por uma educação mais permissiva, uma educação mais centrada na criança: a criança só seria mais feliz se crescesse num ambiente livre de opressões e de regimes

totalitários, ou seja, aquilo que era bom para a criança seria somente aquilo que lhe daria mais prazer (Marina, 2009).

O filósofo e pedagogo norte-americano, Dewey, referido em Marina (2009), acreditava que os princípios orientadores da educação deviam estar focados nos interesses educativos da criança, pois só assim os problemas poderiam ser resolvidos com sucesso, precisando apenas da ajuda do professor.

Assim, a chamada *Educação Nova*, a educação para a autonomia, por oposição à educação tradicional, opressora, foca os seus princípios no puerocentrismo e numa educação democrática; insurge-se contra os métodos autoritários e repressivos da escola, baseando o sentido de disciplina num exercício de liberdade, num sistema em que as regras são negociadas com as crianças, sem coerção externa, autocontrolada, numa pedagogia ativa, orientada pelas teorias do desenvolvimento infantil (Marina, 2009).

O puerocentrismo, apesar de ser fundado em princípios importantes, provocou efeitos contrários aos desejados, uma vez que criou uma educação não diretiva, mais permissiva, debilitando a autoridade parental, pilar fundamental da educação dos jovens.

Não obstante, nesta nova corrente pedagógica, as sanções não são excluídas de uma forma radical, mas considera-se que estas seriam mais facilmente aceites se houvesse um envolvimento dos alunos na sua elaboração, encarado como uma etapa de um processo natural de aprendizagem.

De facto, o contrário prova que, ao não envolver os alunos num clima de democracia participativa, a não clareza ou inconsistência de regras e a aplicação de medidas puramente punitivas só provocam ou agravam ainda mais a indisciplina e comportamentos antissociais.

Contemporânea de Dewey, Maria Montessori revolucionou o ato pedagógico tradicional ao permitir que os alunos, até então passivos, pudessem também eles, num ambiente mais interativo e estimulante, contactar com os materiais didáticos que são introduzidos na sala de aula, para motivar e desenvolver a autonomia do aluno.

Agora, neste novo ambiente, o professor que era, até então, um mero transmissor, redefine o seu papel e passa a organizar o processo de aprendizagem (Estrela, 2002). Aliás, esta ideia é levada mais longe, quando o professor e o aluno são colocados em patamares equivalentes, pois são considerados como sujeitos de um mesmo processo.

Esta nova educação libertadora, dialogante e participada, no polo oposto à pedagogia da opressão, tem como principal percussor Paulo Freire, que era contra aquilo que ele apelidava de “educação bancária”, em que o aluno era um recetáculo e o professor um depositante de informação. Neste novo ambiente pedagógico, a disciplina é,

contrariamente ao esperado, algo de muito importante, dado que não advogam a anarquia ou a desordem.

De facto, o que está em causa é o autoritarismo e não a autoridade dos professores e da gestão da escola, uma vez que educar para a responsabilidade não é cumprir regras de uma forma cega, mas sim consciente, em relação ao que estamos a fazer, sabendo porque o fazemos e porque podemos ou não argumentar contra, caso não concordemos, apresentando alternativas e assumindo todos os riscos das nossas decisões (Soriano, 2002).

Segundo Marina (2009), “os sistemas de autocontrolo que nos permitem o comportamento autónomo são criações sociais. Todas as culturas instauraram sistemas para ensinar e aprender a dirigir a própria conduta, por isso, toda a liberdade desvinculada é uma liberdade parricida” (p. 71). Isto é, o homem nasce num contexto social, em que a liberdade não pode ser tida como um dado inato, mas que pode ser ensinada e aprendida. Tal como reconhece Kant, referido em Marina (2009), a educação é o único meio que o homem tem para se definir como tal.

O marxismo e o leninismo foram correntes de pensamento que inspiraram muitos autores a recusarem um modelo que fosse elitista e tradicional, porque chegaram à conclusão que a escola não era mais do que uma instituição reacionária, que servia apenas para reproduzir as diferenças que já existiam nos sistemas. Por isso, a educação socialista pretendia formar o indivíduo para viver em grupo. Assim, o não cumprimento de regras, desrespeitando a vida coletiva, a vida do grupo, passa a ser considerado um de rebelião contra um ideal superior. A palavra indisciplina ganha novos contornos ideológicos.

De facto, a vida coletiva só é possível através de organização e disciplina, expressa nos momentos mais formais até às circunstâncias mais prosaicas, tais como, atender à higiene diária do corpo ou respeitar regras de conduta no que ao vestuário diz respeito (Estrela, 2002). Só assim é possível viver em comunidade.

Considerando a nova ideologia socialista, o professor teve que redefinir o seu poder, o clima relacional e a manutenção da disciplina de uma forma diferente, dado que passa a haver uma nova organização social dentro da sala de aula: trabalho individual, trabalho de grupo e trabalho coletivo (Estrela, 2002).

O conceito de disciplina passa por um processo de redefinição, pois é novamente posto em causa pela chamada pedagogia não diretiva, em que “a ação do educador não é prescrita. Não impõe trabalho algum, não julga, não qualifica, não examina. [...] O professor está em total igualdade com os alunos, não lhe correspondendo qualquer nenhum privilégio, e não lhe é possível impor nenhum modelo” (Hardyment, 2007, citado em Marina, 2009, p.

47). Compreende-se, portanto, que a sua missão resume-se à criação de um ambiente de trabalho propícia “à livre expressão dos educandos”.

Todavia, havendo mais respeito pela preservação das liberdades da criança, Renault (2004), citado em Marina (2009) acreditava que, ao colocar de lado restrições ou sanções mais severas, poderíamos estar a correr um risco: impossibilitar uma educação que preenchesse os objetivos de transmissão e de inculcação. Isto é, o desenvolvimento de um pensamento independente e livre pode coadunar-se com atividades de memorização, repetição, automatização, com o intuito de armazenar informação que poderá, posteriormente, ser transformada em conhecimento significativo.

Por mais sedutora que a aprendizagem através da descoberta possa parecer, não pode ser generalizada a um público estudantil heterogéneo, com ritmos de aprendizagem tão diferenciados, correndo o risco de haver alunos que podem demorar uma semana para descobrir o que são verbos, enquanto outros precisariam de um mês ou mais para dominar este assunto em particular.

Naturalmente que estas circunstâncias podem criar situações insustentáveis dentro de uma sala de aula, potenciando a indisciplina de uma forma alarmante. De facto, a falta de orientação, a indefinição, a instabilidade que uma educação não diretiva pode provocar numa sala de aula, gera problemas de indisciplina, de conflitos entre alunos, entre aluno-professor e de agressividade em alunos desinteressados, desmotivados.

A partir desta necessidade imperativa de repensar esta prática educativa, a Corrente de Clarificação de Valores trouxe alguma clarividência para esta discussão à volta dos problemas de indisciplina, uma vez que recoloca o enfoque na função que a escola, aqui na figura do professor, deve “exercer diferentes graus de diretividade em função dos graus de autonomia e responsabilidade reveladas por cada aluno ou por cada grupo de alunos” (Estrela, 2002, p. 26). Os defensores deste movimento não eram apologistas do uso de sanções disciplinares, por acreditarem que as consequências naturais dos seus comportamentos seriam suficientes para que o aluno refletisse acerca da sua atuação.

É claro que o facto de considerarem que a criança saberia fazer sempre as melhores escolhas, quando ainda está numa fase de aprendizagem tão inicial, levanta algumas dúvidas e leva-nos a pensar se será legítimo exigir à criança que tome decisões tão importantes, escolha os melhores valores humanos, quando a própria sociedade, individualista, hedonista e consumista, emite sinais contrários. Ora, o professor não pode negar esta realidade e deve assumir o seu papel de educador, para além de instrutor, dado que a autodisciplina só pode ser construída a partir de modelos sãos, moralmente aceites e democraticamente estabelecidos.

2.2. A disciplina e indisciplina na sala de aula: tipificação de comportamentos

A falta de pontualidade ou a ausência de material necessário à aula podem ou não ser considerados atos de indisciplina, consoante a perspetiva do professor, pois cada comportamento assume conotações diferentes, daí que estes deverão ser avaliados de acordo com os respetivos protagonistas, num determinado contexto social e de acordo com a relação pedagógica que é estabelecida entre o professor e o aluno. Assim, partindo deste pressuposto, torna-se “difícil proceder a uma caracterização generalizável do que é indisciplina, uma vez que é praticamente impossível estabelecer universalmente quais os comportamentos ou situações concretas merecedoras de tal adjectivação” (Estrela, 2002, p. 17).

Ora, “se numa turma um professor sanciona negativamente um determinado comportamento e outro professor não sanciona da mesma forma esse mesmo comportamento, esta atitude deixa os alunos confusos, dificultando-lhes a percepção” (Renca, 2008, p. 27), acerca do que é um comportamento errado, do ponto de vista disciplinar. Segundo Picado (2009), “o que para um educador constitui um problema, pode constituir para outro, uma irritação e, para outro ainda, apenas manifestação exuberante de bom humor por parte dos alunos” (p. 3).

Esta ausência de coerência, influenciado pelos valores que definem cada um dos educadores, faz com que os alunos se transformem em “pesquisadores, testando os diferentes comportamentos em cada ambiente para ver o que será tolerado” (Picado, 2009, p. 3). Há, por isso, autores que tentaram enunciar alguns incidentes que nos ajudam a tipificar comportamentos incorretos, identificando aquilo que poderá ser suscetível de ser classificado como indisciplina, mesmo sabendo que a categorização de atos que podem ser classificados como indisciplina não são uniformemente aceites, entre professores.

Aires (2010) identificou quatro categorias de incidentes que se podem configurar como situações de indisciplina:

- 1) **Competências de trabalho:** deficiente apresentação do trabalho efectuado; deficiente cuidado com cadernos, livro e outros materiais; má prestação na realização de trabalhos de casa; dificuldade na auto-preparação para as tarefas de aprendizagem, em seguir instruções verbais ou em requerer ajuda quando apropriado; resistência a aceitar orientação, conselhos ou regras.
- 2) **Comportamento verbal:** o aluno é indisciplinado quando (i) se recusa a seguir instruções, (ii) fala – para o professor ou colegas – ao mesmo tempo que o professor, (iii) força um “diálogo” com o docente para se subtrair ao trabalho proposto, (iv) imita outros, (v) faz sons impróprios ou profere palavras grosseiras e ofensivas, (vi) ameaça professores e/ou colegas.
- 3) **Comportamento não verbal:** o aluno é desobediente, abandona por sua iniciativa ou vagueia na sala de aula, apresenta-se desatento ou desinteressado do trabalho escolar, faz gestos ofensivos ou que distraem os colegas, entretém-se com tarefas (leitura, escrita ou desenho) de nula pertinência para a aula, danifica propriedade alheia, agride fisicamente professor e/ou colegas.

4) **Organização pessoal:** considera-se indisciplinado o aluno que é pouco pontual, nitidamente ocioso, que não se faz acompanhar do material necessário às actividades educativas e que não arruma devidamente vestuário e objectos pessoais. (pp. 14 e 15)

Mediante estes comportamentos, também podemos categorizar, segundo Good e Brophy (1984, referidos em Carita & Fernandes, 2012), quatro tipos de sala de aula:

(i) **a sala de aula que se encontra sempre num constante caos**, em que o professor, no meio do barulho e da confusão, gasta a sua energia a tentar instaurar o controlo, através de ameaças e/ou castigos;

(ii) **a sala de aula barulhenta**, mas com um bom ambiente de trabalho, pelo menos aparente, em que o professor propõe actividades interessantes, apesar de menos relevantes em termos académicos; o sucesso académico é relativo, há problemas disciplinares, mas a situação consegue ser sustentável;

(iii) **a sala de aula sem problemas de indisciplina**, com regras regulamentadas e claras, com um ambiente rígido, sem deslizes, sem perdas de tempo em controlar a turma, a autoridade é tacitamente aceite por todos, porém, quando o professor se ausenta, a turma transforma-se e a confusão instala-se;

(iv) **a turma num ambiente pacífico**, em aparente autogestão, em que o professor consegue centrar toda a sua preocupação na sua principal tarefa educativa: ensinar, num clima em que todos estão implicados no cumprimento das tarefas propostas.

Estrela (2002), com base nas suas investigações, constatou haver mais participações disciplinares por parte das professoras, em grupos disciplinares particulares, do que por parte dos professores. Também foi possível averiguar que os incidentes provocados por alunos mais novos foram no sentido de obstruir o processo normal de aula, enquanto que a autoridade do professor é visada pelos alunos mais velhos quando se portam mal.

2.3. Possíveis raízes do problema: sociedade, família, escola, currículos, alunos e professores

Nos dias de hoje, a pressão colocada na escola pública é incomensurável, se tivermos em conta o seu papel na construção pessoal e social, com funções integradoras, a massificação do ensino e, agora, a extensão da escolaridade obrigatória dos 15 para os 18 anos, veio adensar a complexidade dos problemas que caracterizam este microssistema social.

Com efeito, há um grupo cada vez maior de alunos, com comportamentos tão assimétricos, cujas expectativas e respetivos currículos ocultos se tornaram incompatíveis com a rigidez da performatividade. Devemos colocar nesta equação complexa o facto de haver tantos alunos oriundos de famílias disfuncionais, de contextos sociais problemáticos, entregues a si próprios, sem quaisquer expectativas positivas em relação a si próprios e, infelizmente, em relação à capacidade da escola para lhes mostrar alternativas à exclusão social a que serão remetidos, mais tarde ou mais cedo.

Alguns estudos feitos para determinar os fatores que levam à indisciplina encontraram leituras interessantes, díspares, dependentes do ponto de vista dos entrevistados, isto é, quando são os alunos indisciplinados questionados acerca das possíveis causas, estes apontam os estilos de ensino dos professores como sendo a principal origem dos conflitos e dos seus comportamento disruptivos. Pelo contrário, quando auscultamos os professores, estes colocam o ónus do problema nos alunos problemáticos, nos seus contextos familiares (Reybekill referido em Aires, 2010). Melhor dizendo, quer uns quer outros recorrem maioritariamente à heteroacusação, alheando-se do seu papel nesta problemática.

A tendência de culpabilizar o aluno permanece; porém, há cada vez mais estudos que demonstram o contrário. Aliás, para além das correntes behavioristas e dinâmicas, há também um “conjunto de investigações de origem pluridisciplinar que, integrando diferentes definições, procuram a associação entre a disciplina ou a indisciplina do aluno e os factores psicológicos, sociais ou pedagógicos que a determinam” Duke, referido em Estrela, 2002, p. 83).

Também Coimbra (2003) foca a necessidade de ir para além dos limites da escola, e procurar respostas fora do contexto escolar, de modo a compreender melhor este fenómeno, não para retirar responsabilidades a quem quer que seja, mas sim no sentido de possibilitar um olhar mais atento e analítico, para que se evite “a precipitação em soluções ingénuas e imediatistas que apenas tocam a “espuma” de uma realidade onde as raízes da acção humana se encontram invariavelmente mergulhadas” (p. 25).

Já diversos autores, entre os quais Amado (2001), quer Benthon (2005), mencionado em Aires (2010), e Coimbra (2003) reuniram uma série de fatores que devemos ter em conta, quando analisamos incidentes classificados como atos de indisciplina, de forma a compreendermos melhor este fenómeno tão complexo. Partindo, então, das investigações já realizadas pelos autores supramencionados, sintetizo algumas das causas apontadas, que passo a apresentar:

2.3.1. Razões de ordem social, política e institucional

Se atendermos ao facto de que a extensão da escolaridade obrigatória ter permitido o acolhimento, na escola, de muitas crianças e jovens provenientes de classes sociais desfavorecidas, que de outra forma, estariam à margem da escola, mais responsabilidades foram imputadas à escola que agora, para além de ensinar, também lhe cabe a educação e a socialização de um público estudantil cada vez mais heterogéneo, oriundo de subculturas, com representações e valores não coincidentes com a cultura dominante, veiculada pela escola.

Daí haver um completo alheamento dos alunos em relação à escola, pois não lhes diz nada, não reconhecem a importância da escola, por isso, há o confronto entre as expectativas dos alunos e as exigências do sistema, traduzida na agressividade, indisciplina, absentismo e, em último caso, abandono escolar. Além disso, os currículos encontram-se desajustados às necessidades e interesses da maior parte destes alunos que acabam por considerar a escola uma grande perda de tempo, dado que “os hábitos, a linguagem, as exigências, enfim, a socialização que experimentam as crianças de famílias cultural e socialmente desfavorecidas pouco ou nada têm a ver com o que na escola se lhes oferece e vai exigir” (Amado, 2006, maio).

Perrenoud (1995, referido em Renca, 2008) foca precisamente esta problemática, uma vez que defende que o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos é pouco estimulado.

Também devemos equacionar o facto de, hoje, numa sociedade cada vez mais permissiva, houve um aumento alarmante de comportamentos antissociais, nomeadamente, violência física e verbal, o vandalismo, o consumo de substâncias aditivas, o individualismo exacerbado, o hedonismo e o consumismo desenfreado, numa busca incessante de prazer, que é imediato, contudo efémero.

Outro elemento importante que devemos acrescentar à discussão é o uso generalizado da Internet, permitindo um acesso ilimitado à informação, pervertendo a relação de “saber-poder” entre professor e aluno, banalizando a importância do papel do professor.

2.3.2. Razões de ordem familiar e pessoal do aluno

Como defende Gonçalves (2003), “não é indiferente e insignificante nascer num contexto familiar onde existe estabilidade emocional que garante segurança ou provir de uma família desestruturada e disfuncional; não é irrelevante viver em ghettos de exclusão social, ou viver em zonas privilegiadas” (p. 111), onde há um maior acesso ao conhecimento, a estruturas físicas, como cinemas, teatros, polos desportivos e eventos culturais, a oportunidades de enriquecimento académico, cultural e social, potenciadoras do sucesso.

Para além do conhecimento e da experiência adquiridos ao longo de vários anos na docência, há estudos que confirmam que os alunos que revelam problemas de comportamento (a); não têm um suporte familiar saudável, dado que há falta de interação e ligação emocional com os pais (b); (c) desentendimento entre pais; (d) alheamento parental, com falta de supervisão das atividades dos filhos; (e) punições severas pelos pais; (f) autoridade inconsistente (g); os valores da família são diferentes dos valores da escola, (h).

Apesar de sabermos que os pais detêm um poder para educar que é legal e legítimo (Marina, 2009), também sabemos que essa autoridade conferida à família deixou de existir, pois houve uma demissão por parte dos pais, em relação à educação dos seus filhos, que estão cada vez mais entregues a si próprios, sem orientação parental, sem fronteiras de comportamento bem definidas, com uma limitada interiorização de valores.

Podemos também adicionar a dimensão pessoal do aluno que contribui, em grande medida, para os comportamentos desviantes, nomeadamente, dificuldades de aprendizagem de natureza biológica, défice cognitivo, dislexia, desordens de hiperatividade, défice de atenção, a sua história de vida, o seu percurso académico, o seu autoconceito, a idade, o sexo, enfim, tudo deve ser equacionado quando tentamos compreender este fenómeno que está longe de ser uma circunstância linear.

2.3.3. Razões de ordem pedagógica e pessoal do professor

As contradições que por vezes existem, quer na nossa vida pessoal quer no âmbito da nossa profissão, cria algumas incongruências entre o que pensamos, o que dizemos e o que fazemos, inspirando ou não confiança e empatia por parte das pessoas que nos rodeiam e, em particular, por parte dos alunos que temos à nossa frente, dentro de uma sala de aula, que nos perscrutam avidamente por falhas, erros ou passos em falso.

Na verdade, “o modo como nos relacionamos com os alunos é obviamente marcado pela pessoa que somos, pelos valores que perfilamos, pelas finalidades que atribuímos à Educação, ao ato educativo, à relação educativa” (Carita & Fernandes, 2012, p. 21).

Ora, a relação que é invariavelmente estabelecida entre violência escolar e os baixos níveis socioeconómicos das famílias de onde os jovens são oriundos, leva a uma clara estigmatização por parte dos professores, dado que influencia as perceções sociais dos professores em relação aos alunos, representando uma falta de investimento na relação pedagógica, potenciando o aparecimento ou o agravamento de situações conflituosas e de indisciplina (Coimbra, 2003).

Perante os problemas de indisciplina e de aprendizagem dos seus alunos, há uma clara tendência, por parte dos docentes, em atribuir responsabilidades a causas externas à sua sala de aula, sem se questionarem acerca da qualidade do ambiente de ensino-aprendizagem existente dentro das suas salas de aula, sem refletirem sobre as atividades e as metodologias utilizadas, sem analisar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com os alunos (Coimbra, 2003).

Segundo a autora, Ribeiro (2010), havendo “pouca consistência nos métodos, técnicas e competências de ensino, na aplicação das regras e até alguma decadência na

interacção pedagógica que se estabelece com os alunos” (p. 48), poderá suscitar e alimentar situações, em que o conflito emirja. Algumas investigações mostram, inclusive, que os professores, perante situações de indisciplina, baseiam-se “mais na sua intuição e experiência do que na aplicação sistemática de uma determinada teoria psicológica ou pedagógica e que essas intervenções são limitadas na sua variedade” (Estrela, 2002, p. 90).

A mesma autora inventariou, a partir de observação de aulas, uma série de comportamentos que categorizou como sendo de reacções de carácter verbal, não verbal e misto, que traduzem, de facto, o que se passa nas nossas aulas, perante alunos indisciplinados. Assim, temos, de acordo com a sua investigação:

- (i) Reacções de carácter verbal – “chama a atenção, repreende, ameaça, dirige uma pergunta ao aluno que tem um comportamento desviante, ironiza, dá instruções para mudar de actividade (passando, por exemplo, de uma actividade oral a uma actividade escrita), faz apelos à boa conduta, lembra a regra que está a ser violada, expulsa o aluno da aula, pede o caderno para escrever uma nota aos pais”;
- (ii) Reações de carácter não verbal – “olha fixamente, desloca-se, estabelece contacto físico, faz silêncio, manda parar com um gesto, intercepta um papel”;
- (iii) Reações de carácter misto – desloca-se e repreende, chama à ordem e estabelece um contacto físico.” (Estrela, 2002, p. 90)

É importante frisar que os alunos indisciplinados, que valorizam mais a camaradagem e o convívio entre colegas do que o trabalho e/ou as competências que possam adquirir para o seu futuro profissional, consideram pouco eficazes as intervenções disciplinares mais utilizadas pelos seus professores, preferindo estratégias que envolvam os alunos, com palavras de encorajamento e conversas em particular, no fim da aula.

É revelador, portanto, o leque limitado de técnicas corretivas que os professores utilizam, sem haver fundamentação teórica, apenas no sentido de solucionar problemas pontuais. Faltar-nos-á, por isso, um maior investimento pessoal e profissional na prevenção e manutenção de um ambiente disciplinado, pois é a chave para uma aula bem-sucedida (Estrela, 2002; Ribeiro, 2010; Carita & Fernandes, 2012).

Note-se que, em cada caso, mediante as especificidades do contexto em que ocorre, o fenómeno da indisciplina deve ser analisado, estudado, suscitar reflexão acerca das suas causas, encontrar medidas de prevenção e/ou de remediação, com vista a um objetivo primordial: melhorar os contextos e práticas educativas (Ribeiro, 2010).

Ainda a mesma autora, Ribeiro (2010), baseando-se nos estudos de Bullough (1989), destaca um conjunto de atitudes e comportamentos que podem contribuir para a prevenção de situações de indisciplina, a saber:

- i) a planificação que deve ser feita com antecedência, adequando estratégias/actividades ao tipo de alunos a que se destina;
- ii) preocupar-se com o que fazer e como fazer;
- iii) adequar as actividades a desenvolver ao dia e às diferentes horas do dia;

- iv) usar o corpo e a voz em benefício do controle disciplinar, deslocando-se no espaço e usar uma voz firme e adequada a cada momento da sua acção;
- v) variar as estratégias/ actividades;
- vi) deixar transparecer a sua forte motivação para o exercício da sua profissão. (p. 50)

Não obstante, a prevenção e/ou remediação da indisciplina pressupõe uma abordagem mais profunda, acerca dos seus protagonistas, pois há uma escalada de violência nas escolas, em que os jovens transgridem sem parar as regras estabelecidas numa clara tentativa de chamar a atenção sobre eles mesmos. Se não os soubermos ouvir, não conseguiremos cessar estes comportamentos que acabam por sair impunes, diminuindo a autoridade dos adultos e deixando muitos jovens à deriva, no limiar na delinquência e da exclusão social.

Assim, é fundamental falar de autoridade e de disciplina nas escolas, não num sentido coercivo, mas sim “para restituir aos educadores a premência do seu papel formativo e educativo, a necessidade de se envolverem efectivamente, de exercerem verdadeiramente a sua autoridade, numa linguagem partilhada” (Soares, 2002, setembro).

3. Formação de Professores

3.1. Cursos de educação e formação e as novas necessidades formativas

A criação de percursos alternativos para os alunos que se encontram numa situação de risco não foi acompanhada com a devida sensibilização e formação de professores para estas novas realidades, que são excluídas ou raramente contempladas nos programas de formação contínua, salvo honrosas exceções, de modo a que o corpo docente escolhido para lecionar os CEFs pudesse assumir o papel de protagonista na implementação desta nova política educativa.

De facto, a maioria dos professores que leciona os Cursos de Educação e Formação, estejam eles em início de carreira ou com muitos anos de docência, pouca ou nenhuma formação tiveram para lidar com este “novo” público estudantil, composto por alunos indisciplinados e com comportamentos disruptivos. Por isso, é imperioso assumir a formação de professores como um problema estrutural, reconhecendo que há, efetivamente, deficiências na conceção dos programas atuais de formação, que se encontram distantes e arredados das decisões políticas, quando é decidido implementar esta ou outra medida educativa, sem primeiro assegurar se, no terreno, os professores estão ou não preparadas, se tiveram ou não formação compatível com os seus novos papéis.

No âmbito dos Cursos de Educação e Formação, há um fraco investimento na qualidade de oportunidades formativas proporcionadas aos professores que lecionam os CEFs. Apesar de haver um crescendo na área da investigação, que utiliza a escola e os seus intervenientes como campo privilegiado para os seus trabalhos de pesquisa, a verdade é que há um elo que falha entre os saberes adquiridos e a prática dos professores, no seu terreno profissional.

Com efeito, a fraca aplicabilidade e o distanciamento entre paradigmas, teorias e os problemas reais e quotidianos que os professores enfrentam, faz crescer o sentimento de tempo perdido em relação a momentos de formação, cujos formadores não conhecem nem conseguem atestar a exequibilidade das suas próprias ideias. Segundo Nóvoa (1992), “a teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o adulto retém como saber de referência o que está ligado à sua experiência e à sua identidade” (p. 13).

Assim sendo, de acordo com o mesmo autor, há um conjunto de premissas que devem orientar os programas de formação de professores, a saber: “assumir uma forte componente praxica”, incidindo na aprendizagem dos alunos, em casos concretos, no terreno profissional; olhar para o interior da profissão, com o intuito de adquirir uma cultura profissional, utilizando o potencial de recursos humanos já existente, dando a oportunidade aos professores mais experientes o papel de formar os mais jovens; valorizar as dimensões pessoais da profissão docente; conferir maior importância ao trabalho em equipa, numa prática coletiva da profissão, inserida em projetos educativos (Nóvoa, 2009).

Apesar de haver esta urgência em promover uma cultura de participação, a verdade é que os professores são desencorajados pela própria forma como as escolas estão organizadas, sem momentos de partilha, presos em espartilhos administrativos e burocráticos, pois os espaços e tempos de formação não coincidem com os espaços e tempos de trabalho, impedindo que “os locais de ação possam ser – por sua vez – locais de aprendizagem” (Bolívar, 2012, p. 144), de forma a haver um desenvolvimento pessoal e profissional paralelamente com o desenvolvimento do coletivo, da escola.

Há também um sentimento de insatisfação que impera motivado pelo desfasamento que existe entre a formação de professores e as necessidades formativas que estejam centradas nos problemas reais e vivenciados no quotidiano das salas de aula, havendo sempre “um confronto entre as expectativas e aspirações por um lado, e por outro, as dificuldades e os problemas sentidos no quotidiano profissional” (Rodrigues, 1991, p. 476).

A formação de professores deve construir pontes entre a teoria e a prática, fomentar o diálogo, a existência de oficinas de trabalho, em que os profissionais possam analisar, debater e construir soluções em grupo, em parcerias, promovendo um “modelo

construtivo” de formação contínua, em que o formando assume o papel de investigador e interativo-reflexivo (Nóvoa, 1992).

3.2. O desenvolvimento profissional dos professores: a autoformação

Ao longo da carreira profissional de um professor, a formação desenha-se como uma componente essencial e constante, que nasce de uma necessidade intrínseca e acompanha o professor desde a sua formação inicial, em contexto de estágio, até ao fim da sua atividade como docente.

É importante equacionar o tipo de formação que possa servir as aspirações dos professores, no sentido de colmatar e dar resposta aos seus anseios, nomeadamente, na prevenção e/ou remediação dos inúmeros casos de indisciplina que grassa, primeiro na sociedade, na família, e é transferida irremediavelmente para dentro da escola, hipotecando o sucesso escolar dos alunos e a realização pessoal e profissional dos docentes em geral, e dos professores que lecionam os Cursos de Educação e Formação, em particular.

É bem certo que, assoberbados com tanto trabalho, aos professores falta-lhes o tempo para “pensar” os problemas que enfrentam e delegam esse papel em especialistas externos, arredados da vida escolar. Ficam à espera de guiões, de diretrizes, e esquecem-se que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1992 p. 14).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Decreto-Lei nº. 344/89, de 11 de outubro, nas alíneas f) do artigo 3.º, “a formação contínua deve, na sequência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspectiva de auto-aprendizagem” .

Quem deverá pois assumir a formação de professores? Deverão ser entidades externas, que esperam ver o seu poder legitimado no interior das escolas? De acordo com, Nóvoa (2009), os professores devem assumir este papel importante e formar os seus pares. Os docentes mais experientes que, após reflexão, análise e investigação no terreno, conhecedores da realidade que se vive na escola, devem divulgar, partilhar e trabalhar de forma cooperativa para a resolução de problemas concretos. Daí haver uma clara defesa de uma formação de professores “construída dentro da profissão” (Nóvoa, 2009).

Quando o professor decide analisar, avaliar e refletir acerca da sua prática letiva, o desenvolvimento pessoal e profissional acontece assim de uma forma autónoma (Pineau, 2011), pois o professor tenta encontrar soluções para as situações que surgem na sua sala de aula, equacionando todas as variáveis do problema: o tema foi bem abordado? Usei uma linguagem demasiado complexa? A aula foi muito expositiva? A minha postura foi rígida? O

uso de exercícios repetitivos tornou a aula enfadonha, propiciou o barulho de fundo e os atos de indisciplina? Soube lidar com a atitude insolente do aluno? Dei oportunidade para que a aula se descontrolasse? Planeei a aula sem tempos mortos?

Estas são apenas algumas das questões que um professor pode formular acerca da sua prática letiva. Ele conhece o seu próprio trabalho, ele pode partilhar com os seus pares tudo o que aprendeu com os seus erros, com as suas conquistas, provando que “a formação de professores não deve ser propriedade de gestores da formação, mas reclamada como propriedade dos professores” (Rodrigues, 2003, p. 33).

3.3. Novas realidades, novos objetivos formativos

A formação de professores está vocacionada para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências cognitivas, numa cega busca de performatividade, orientada para o cumprimento de programas, com vista à realização de exames. As componentes didáticas e pedagógicas governam os planos de formação. E a componente relacional?

As necessidades psicológicas, emocionais, e até espirituais são sempre colocadas num plano inferior, secundário, como se de um capricho se tratasse. Todavia, os professores que dão aulas a alunos indisciplinados, que se encontram numa situação de risco eminente de exclusão social, escolar, que conhecem apenas a linguagem da violência, estão sujeitos a níveis ínfimos de realização pessoal e profissional e deparam-se com problemas para os quais não têm preparação, nem foram formados.

De facto, “se a indisciplina produz efeitos negativos em relação à socialização e aproveitamento escolar dos alunos, ela produz igualmente efeitos negativos em relação aos docentes” (Estrela, 2002, p. 109).

Em termos concretos: sair com as lágrimas nos olhos de uma aula, que foi tudo menos uma aula; olhar para o relógio e encarar a próxima turma como castigo divino; esgotar todas as dispensas possíveis só porque não se sente emocionalmente capaz, naquele dia, para dar uma aula àquela turma em particular; a diminuição da autoestima, com comportamentos defensivos, a vergonha de assumir tantas fragilidades que surgem advertidamente, tudo isto conduz a uma vontade, a um pensamento devastador: mudar de profissão.

É perante esta panóplia de problemas que, segundo Nóvoa (1992), os professores devem promover o diálogo, a partilha de experiências, momentos de reflexão, difusão de boas práticas, num processo interativo, em redes de “(auto)formação participada”, no sentido de redescobrir alicerces intrínsecos que façam diminuir o sentimento de inadequação para a profissão, dado que, segundo Estrela (2002) “hoje o professor tem de

ser um técnico dotado de um conjunto de competências de carácter didáctico e relacional para além da necessária competência nas matérias que ensina” (p. 110).

A extensão da escolaridade obrigatória até aos 18 anos, com a retenção de um público estudantil cada vez mais heterogéneo dentro das nossas salas de aula, não significa automaticamente a construção de uma escola para todos, dado que a importância da escola não é assumida de igual modo por todos, nem o sucesso educativo chega a todos de forma padronizada e igualitária. Na verdade, é imperativo conhecer e compreender as vicissitudes desta nova população de jovens exigentes, quanto às relações interpessoais que estabelecem entre si, com traços de comportamento desviante, conhecer as suas expectativas e anseios.

De facto, “a escola esteve demasiado tempo reservada apenas aos que podiam e queriam frequentá-la, constituindo uma população discente com características facilitadoras da sua adaptação às normas instituídas” (Carita & Fernandes, 2012, p. 156).

Hoje, pode um professor preparar uma aula de português para alunos que seguem um percurso escolar normal da mesma forma que pensa uma aula para alunos que estão na escola de forma compulsiva e que apresentam, nomeadamente, repetências sucessivas, processos disciplinares, casos remetidos para tribunal de menores, absentismo escolar, famílias disfuncionais, problemas com estupefacientes?

Quando a sigla CEF aparece no horário de um professor, suscita ainda perplexidade e forte desânimo nos docentes que preferem ter o dobro das turmas a lidar com alunos cujas representações sociais e emocionais, transmitidas de docentes para docentes, por entre percursos escolares tão erráticos, são tão negativas, que o docente entra na sala de aula, no primeiro dia de aulas, com imagens preconcebidas e esperando o pior de cada um dos jovens que lhe aparece à frente. E os alunos assumem esse papel e alimentam, eles próprios, este autoconceito e cumprem com aquilo que é esperado deles: conflito, disrupções.

Acresce também o facto de haver, entre a classe, uma desvalorização profissional, quer do docente que leciona tais cursos, quer do processo ensino-aprendizagem que se chega ao ponto de se gerar um clima tal de inércia, de despersonalização, tacitamente aceite por todos. Isto é, o insucesso e a indisciplina são dados adquiridos; resta ao professor aguentar até ao toque de saída, e assim até ao fim do ano letivo.

Quer de forma assumida, quer de forma velada, os juízos de valor que os professores constroem em relação aos alunos que frequentam os Cursos de Educação e Formação influenciam o relacionamento que se estabelece dentro de uma sala de aula. Daí que valorizar a componente social e a forma como este fenómeno condiciona a percepção

que os professores têm dos alunos e vice-versa pode abrir caminho ao despertar de consciências.

A formação de professores deve, então, equacionar planos de formação que contemplem o desenvolvimento de competências comportamentais que leve o professor a repensar a forma como ele age e interage com os seus alunos; se este consegue ser entusiástico ou não; se motiva os seus alunos de forma apaixonada; se consegue estabelecer empatia, pontes de entendimento, redes de “sedução” para a aprendizagem; se consegue acreditar no sucesso dos seus alunos ou se parte do princípio que irão falhar e que não valem o esforço.

Nos Cursos de Educação e Formação, o papel do professor como um agente de mudança social é fundamental, quando tem à sua frente jovens que correm o risco de serem excluídos da sociedade por falta de habilitações literárias, por comportamentos agressivos, sem acesso ao mercado de trabalho. Se um aluno vive num ambiente familiar em que não há diálogo e em que só se consegue falar aos gritos, o que é ele aprende numa sala de aula é marcada pela confusão, pelos gritos do professor, pelo uso de medidas meramente punitivas e sancionatórias, sem haver regras negociadas e acordadas entre todos? O que é que ensinamos aos alunos quando os punimos com 10 dias em casa e os impedimos de frequentar a escola, sem haver acompanhamento do mesmo?

Quando o professor acredita que pode ser eficaz, apresenta uma expectativa elevada em relação aos resultados dos seus alunos, possui um reportório variado e extenso de habilidades no que diz respeito às formas de estabelecer um bom relacionamento com o aluno, os dividendos que ele poderá ganhar dos seus alunos serão mais elevados do que um professor descrente e pouco assertivo.

Assim, os professores que possuem um sistema diversificado de estratégias de interação são mais flexíveis e tolerantes a situações de *stress* e à exigência emocional, pois conseguem recorrer a soluções diferentes e alternativas para resolver os problemas que surgem em sala de aula. Pelo contrário, os professores que recorrem frequentemente à autoridade, ao castigo, presos às regras e ao cumprimento das mesmas, com um leque mais limitado de soluções, que acabam por não surtir o efeito desejado, têm reações emocionais negativas (Ribeiro & Campos, 1987).

3.4. O paradigma holístico aplicado à formação de professores

3.4.1. Para além da dicotomia linguística e matemática.

Os alunos são avaliados segundo uma visão tradicionalista da inteligência, aferindo apenas competências linguísticas e lógico-matemáticas. Então, porque falham estes alunos, apesar de se ouvir tantas vezes: “Ele até é inteligente, mas é para o que não deve!”.

Porventura, os outros cinco tipos de inteligência: a musical, a espacial, a cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal não serão igualmente importantes, se compreendermos o ser humano, em todas as suas diferentes dimensões? Um aluno que não consegue estar sentado de forma convencional é um aluno que não pode ter sucesso escolar?

Quer o sistema educativo apenas desenvolver a escrita e o cálculo em jovens que não sabem estar em grupo, que perderam as suas referências morais, entregues a si mesmos, sem projetos de vida, em risco de exclusão escolar e social, que nunca aprenderam nem foram ensinados a *Ser*, a *Estar* e a *Viver Juntos*? (Delors et al., 1996)

Na verdade, esta conceção redutora de educação remete para a penumbra o entendimento de que a inteligência de um aluno deve ser vista de acordo com uma perspetiva mais vasta, mais abrangente, visando uma educação integral, significativa, atendo ao facto de que estes alunos possuem características específicas que carecem de abordagens, também elas diferentes e individualizadas.

Vamos aplicar e replicar práticas letivas a que estamos habituados, independentemente do público estudantil que temos na nossa sala? Se os alunos que frequentam os Cursos de Educação e Formação apresentam repetências sucessivas e taxas elevadas de absentismos, é necessário fazer diferente, diversificar estratégias, experimentar abordagens inesperadas, fomentar a criatividade em nós, em primeiro lugar e só depois nos alunos.

O cenário acima descrito faz parte do quotidiano de muitas escolas, de muitos professores, e de muitos alunos que frequentam os Cursos de Educação e Formação. Nem a formação inicial, centrada no ensino tradicional, na transmissão de saberes, nem a formação contínua de professores têm contemplado todos estes problemas de conflitualidade explícita que extravasa a sala de aula, principalmente no que diz respeito a este subsistema de formação e educação.

3.4.2. Características da profissionalidade: redefinição de papéis e desenvolvimento pessoal

O que é um bom professor? É aquele que domina a matéria; que controla a aula; que sabe impor a ordem; que é compreensivo; que tem sentido de humor; que impõe respeito; que esclarece os alunos; que é paciente; que é exigente; que sabe cativar os alunos? As intermináveis listas não se esgotam nesta pequena enumeração, mas é bem exemplificativa na diversidade de papéis assumidos dentro de uma sala de aula: transmissor de conhecimento, amigo, confidente, orientador, disciplinador, entre outros.

O que é um bom professor, para os alunos que frequentam os Cursos de Educação e Formação? Ao pedido: “numera por ordem de importância (de 1 a 12) as características

que consideras mais relevantes que um bom professor deve ter.”, “cativar os alunos” aparece sempre em primeiro lugar, nas duas turmas em que o questionário (Apêndice 1) foi aplicado, num universo de 25 alunos.

É também relevante focar que os alunos escolheram “a capacidade do professor para motivar os alunos”, a “capacidade de comunicação do professor”, a “construção de uma relação aberta com os alunos” e a “maioria de aulas práticas” como as estratégias mais importantes para prevenir a indisciplina. Quanto à questão, “que deve fazer um professor para resolver os conflitos que surgem na sala de aula?”, as respostas apresentadas centram-se no diálogo, comunicação, compreensão, e empatia entre professor e alunos.

Tudo isto “põe em causa os sistemas de formação, em que a preparação do professor para os aspectos relacionais em geral e para os aspectos disciplinares em particular é negligenciada” (Estrela, 2002, p. 110), o que nos remete para uma questão essencial: qual o papel que deve assumir a formação de professores na resposta a este problema multidimensional, tendo em conta a nova realidade que os Cursos de Educação e Formação contemplam?

É preciso redefinir um perfil específico de professor, assumindo a real importância da competência relacional e os seus processos psicológicos (Seco, 2005), acima de todas as outras, e projetar formação consentânea com as novas exigências emocionais colocadas a nu pelos Cursos de Educação e Formação, que deve abranger não só professores em início de carreira, mas também professores mais experientes colocados perante novas realidades problemáticas e novos desafios para os quais não desenvolveram, ainda, ferramentas e instrumentos adequados, considerando que, efetivamente, a mudança passou a ser uma característica estrutural.

Não obstante, causa ainda alguma estupefação encontrar resistência em relação a um redimensionamento da profissionalidade docente, traduzida pela manutenção de um modelo de formação e de profissionalidade focado em níveis elevados de competência científica, na sua área de especialização, descurando as dimensões pessoais da profissão docente.

Com efeito, os problemas que agora surgem com os “novos” alunos que não estão interessados na escola, não querem aprender seja o que for e levam para dentro do espaço escolar realidade sociais e culturais diferenciadas e complexas, “chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados” (Nóvoa, 2009, p. 7).

Assim sendo, segundo Nóvoa (2009), “estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói *uma teoria de personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*” (p. 7). Ora, o autor refere-se ao

reforço que deve ser feito na formação do professor na sua totalidade, como um Todo, ou seja, devemos assumir que as novas competências relacionais entre professor e alunos só poderão ser desenvolvidas se o professor for encarado como uma “pessoa inteira”: os seus aspetos psicológicos, relacionais, emocionais, morais, políticos, cívicos, as representações que estes têm de si próprios, da escola e do ensino (Flores, & Veiga Simão, 2009).

Para que esta nova consciência aconteça, a formação de professores deverá promover práticas de reflexão e de autorreflexão, no sentido de haver um maior conhecimento pessoal acerca da forma como age, das suas crenças, das suas referências pessoais, pois tudo aquilo que o professor é transparece na sua prática letiva e é percebido pelos alunos que tem na sua sala de aula.

Se o professor não se sentir confortável com o seu corpo, nunca estabelecerá um clima de proximidade com os alunos, pois construiu muitas barreiras pessoais, apesar de invisíveis; se sentir medo, nunca se irá aproximar de um aluno para o acalmar, colocando a sua mão no ombro, com carinho, para lhe transmitir segurança.

Assim sendo, “a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autoreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (Nóvoa, 2009, p. 7).

Na verdade, o modelo de formação de professores deve contemplar a abordagem autobiográfica, uma vez que o seu desenvolvimento profissional é muitas vezes ditado pela dimensão pessoal do professor, uma vez que “o sentido de desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente” (Day, 2001, p. 15)

As narrativas de vida, recordando factos e pessoas relevantes, marcantes na construção do professor como indivíduo, ajudam a compreender as práticas pedagógicas dos docentes, a forma como eles reagem a determinados comportamentos dos alunos, a tolerância a atitudes mais ou menos aceitáveis por parte dos seus discentes, até na própria definição do que é ou não indisciplina (Josso, 2004).

Para um professor que teve uma educação tradicional, rígida, atirar um lápis a um colega, pode muito bem ser motivo para uma participação disciplinar. Para um professor cujo herói de infância foi um professor de matemática que passava a vida sentado em cima das mesas e atirava borrachas aos alunos que erravam, o poder de encaixe em relação a certas atitudes por parte dos alunos será consideravelmente maior. Daí haver turmas que até se “portam bem” com determinados professores e fazem a “vida negra” a outros.

Isto reforça a ideia que “a mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas

experiências passadas” (Day, 2001, p. 38), só é possível se abordarmos o nosso desenvolvimento profissional adotando práticas reflexivas (Zeichner, 1993).

A forma como a comunicação é concebida produz efeitos nos processos de assimilação, acima de tudo, no estabelecimento da relação empática e no nível de motivação geral gerado na turma. Devemos ter, por isso, em linha de conta que dos 100% daquilo que queremos dizer, dizemos efetivamente apenas 60%; que os nossos alunos escutam 40% e assimilam somente 20%. Acrescente-se a esta equação o barulho, a desatenção, o desinteresse, a falta de empenho, e veremos os números relativos à percentagem de assimilação baixar para níveis possivelmente negativos.

Assim, torna-se crucial que o professor reconheça, em si próprio, as suas próprias características: perante a sua turma, tem um comportamento assertivo, passivo, agressivo ou manipulador? Conhece a forma como comunica com os seus alunos? Controla toda a sua linguagem verbal e não-verbal? Compreende que a forma como comunica com os seus alunos pode gerar equívocos e potenciar um clima conflituoso? Sabe identificar quais são os elementos facilitadores da comunicação, por exemplo, a escuta ativa, o *feedback* construtivo, a empatia, a postura assertiva?

De facto, o distanciamento entre a figura do professor e os alunos pode ser encurtada ou aumentada, consoante a existência ou não de barreiras à comunicação, que bem podem ser externas ou internas. A mensagem que é transmitida de forma não-verbal causa um grande impacto: no aluno, quando professor entra na sala de rosto fechado, tenso, sem estabelecer contacto visual; no professor, quando o aluno se senta de forma agressiva, arrastando a mesa e com um olhar de desafio.

Os alunos sentem e sabem quando possuem algum controle sobre o professor e fazem uso desse mesmo conhecimento nos momentos mais oportunos para eles próprios, principalmente quando menos lhes apetece trabalhar. Se o professor gosta de falar sobre futebol, os alunos abordam o tema repetidamente; se o professor não organiza a aula de forma metódica ou falha constantemente com as suas próprias regras, os alunos usam a chantagem para o dominar; se o professor não tem paciência e opta sempre por mandar o aluno para a rua ao mínimo incidente, o aluno fará questão de provocar o professor, só para ser expulso da sala. Enfim, as situações são muito variáveis e de acordo com os inúmeros perfis e características de cada um dos professores.

A melhor forma de combater a indisciplina é através da prevenção: descodificando todos os gestos e expressões faciais, atribuindo-lhes os seus devidos significados, de modo a perceber a mensagem que lhe está a ser transmitida pelos seus alunos, a tempo de evitar um possível conflito; atraindo os alunos para as aulas, com uma pedagogia de

motivação e não do medo, dado que só aprendemos aquilo que nos dá prazer, num clima de diálogo (Sanches, 2009).

Considerando que os problemas de indisciplina residem no indivíduo e não no próprio aluno, é preciso conhecer as suas necessidades, partir daquilo que ele já conhece, descobrir o que ele gostaria de aprender. Para que isto seja possível, o modelo de intervenção em sala de aula deve abranger uma educação que seja holística (Yus Ramos, 2002), e não apenas cognitiva e comportamental, valorizando metodologias de trabalho capazes de suscitar entusiasmo, alegria, enriquecimento, curiosidade nos alunos, motivando-os para a aprendizagem, para o conhecimento significativo, para o desenvolvimento de comportamentos pró-ativos, pró-sociais.

Quando o fracasso é tido como certo, é fundamental proporcionar atividades em que eles possam alcançar o sucesso, de modo a que a crença de que afinal até são capazes seja plantada e germine dentro de alunos que já desistiram deles próprios. Em termos emocionais, os alunos indisciplinados são sempre instáveis e imprevisíveis. Ora, “mesmo que as causas profundas dos comportamentos de indisciplina possam ser de carácter biopsicológico e/ou social, as causas próximas que os fazem desencadear encontram-se em factores existentes nas situações pedagógicas” (Estrela, 2002, citada em Aires, 2010, p. 13).

Crer novamente fará toda a diferença se considerarmos que, para estes alunos, a existência de uma fonte de suporte segura e motivadora – o professor - quando a base familiar falha pode significar uma reviravolta numa história de mau comportamento e de insucesso escolar.

PARTE III - PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

1. Descrição do problema

Com base na auscultação dos professores que lecionam os Cursos de Educação e Formação, há sempre um desabafo que surge, nomeadamente nos conselhos de curso, que ocorrem semanalmente: “eu não tive formação para lidar com este tipo de aluno”; “mandamo-lo para casa e pronto”.

O sentimento de despersonalização é geral, e já o senti, pois lecionei Cursos de Educação e Formação, no ano transato, sem qualquer tipo de formação inicial, sem preparação para lidar com este nível de indisciplina, sem conhecer o perfil do aluno que frequenta este tipo de curso, sem sequer conhecer a legislação em vigor.

O trabalho de investigação e autoformação foi árduo e nem sempre profícuo, pois a exaustão emocional a que estamos sujeitos retira-nos energia anímica para fazer melhor. Procurei formação que respondesse aos meus anseios e apenas encontrei uma, “*Burnout na docência*”, que apesar de ter resultado em momentos importantes de reflexão, não respondia, em concreto, aos meus problemas quotidianos: como lidar com a indisciplina, com o perfil de aluno que tinha na minha sala de aula todos os dias.

De facto, a indisciplina que hipoteca a aprendizagem nos CEF é um fenómeno que tem de ser abordado em momentos formativos, de modo a preparar os professores para esta realidade perturbadora, dado que “o choque com a realidade não é uma fatalidade que todos os professores tenham de experimentar” (Estrela, 2010, p. 24) se os docentes estiveram preparados, conscientes e capacitados com instrumentos emocionais e pedagógicos, para encararem esta problemática como um desafio verdadeiramente compensador e enriquecedor, essencialmente, do ponto de vista relacional, na dimensão humana.

2. Metodologia

Após identificar o problema que queremos abordar, apresentamos um projeto que procura encontrar respostas, alavancar propostas de resolução, inserido num determinado contexto, tentando ir ao encontro das expectativas e necessidades formativas sentidas pelo universo de professores que lecionam os Cursos de Educação e Formação.

Partindo da premissa de que os professores não querem perder tempo e preferem momentos formativos, com uma grande componente prática, baseada nos seus problemas quotidianos, que possam servir para desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas práticas letivas, considerou-se que uma ação de formação baseado na modalidade de Oficina de

Formação seria o mais adequado, pois possibilitaria a execução de atividades diversificadas e mais significativas.

Em termos de metodologia, as atividades serão centradas no professor, pois é ele que deve assumir o protagonismo, e reforçar a sua autoridade, em contexto de sala de aula, proporcionando atividades formativas de reflexão e de interação, com o intuito de desencadear o desenvolvimento de competências relacionais, de comunicação, de autoconhecimento, dado que, para haver desenvolvimento pessoal e profissional, também é preciso que aconteça “a modificação ou transformação de valores, atitudes, emoções e percepções que enformam a prática” (Day, 2001, p. 153).

De seguida, haverá um foco especial sobre os Cursos de Educação e Formação e, em particular, sobre o perfil de aluno que os frequenta, bem como a análise da legislação que regulamentam estes cursos, sem esquecer o Novo Estatuto do Ano, em paralelo com os parâmetros de avaliação do aluno.

Acima de tudo, haverá uma componente muito prática, nomeadamente, na adequação e construção de materiais didáticos que se possam adequar, primeiro, à faixa etária e, em segundo, às necessidades formativas do aluno, planificando uma unidade ou um conteúdo, com as devidas adequações, de modo a suscitar interesse e entusiasmo nos alunos. A formação também privilegiará momentos de escuta, reflexão e partilha de boas práticas, essencialmente através dos métodos expositivo, interrogativo e ativo.

A ação de formação intitulada, “A indisciplina nos Cursos de Educação e Formação e a Formação de Professores”, será, posteriormente, encaminhada para ser validada e acreditada, na modalidade de oficina de formação, pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC).

2.1. Caracterização do contexto

Para compreender a realidade que enfrentam os professores que constituem os destinatários desta formação, ser-nos-á importante focar a nossa atenção sobre algumas características do público estudantil que frequenta os Cursos de Educação e Formação.

Assim sendo, e partindo da análise dos dados fornecidos pela Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, num universo de 48 alunos que se inscreveram nos CEF (Figura 1), haver 18 alunos que já passaram por cinco retenções cada, 8 alunos com seis retenções, 14 alunos com 4, e um aluno com sete reprovações, torna-se claro que, ao colocá-los todos juntos dentro de uma sala de aula, é ficar à espera que uma caixa de pandora exploda a qualquer momento.

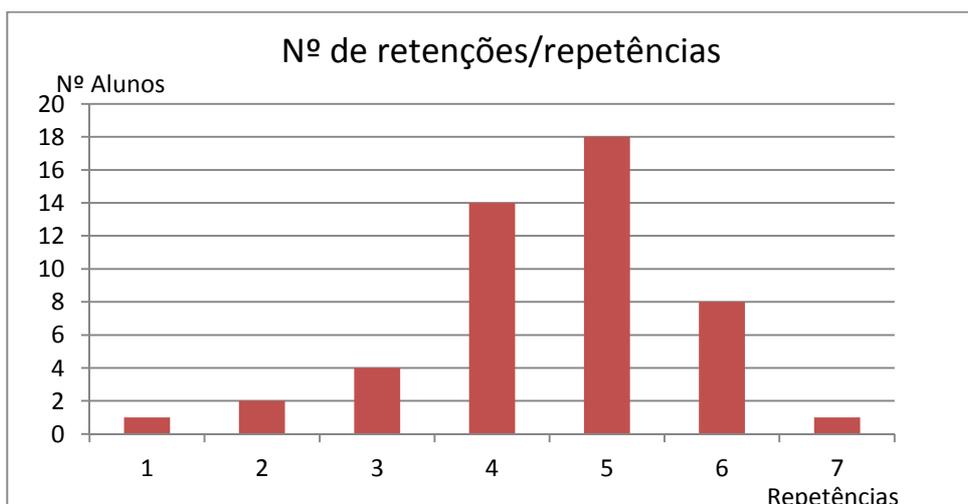


Figura 1. Número de retenções registados por cada um dos alunos inscritos nos CEF, para o ano letivo 2013/2014

Nota: dados fornecidos pelo serviço de psicologia da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz

Se aliarmos a esta situação o facto de os encarregados de educação destes alunos possuírem poucas habilitações literárias, em que a maioria completou apenas o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Figura 2), fomentar o gosto por estudar e adquirir mais e melhores habilitações transforma-se numa tarefa hercúlea.

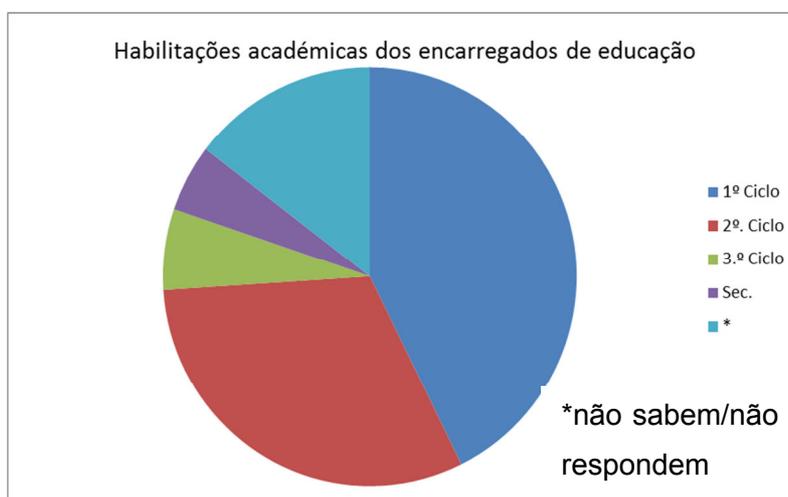


Figura 2. Habilitações académicas dos encarregados de educação, dos alunos inscritos nos CEF

A oferta formativa dos CEF é, apesar de tudo, limitativa nesta escola, e nem sempre coincide com as expectativas dos alunos. Na verdade, há um desfasamento preocupante entre a área do curso em que se inscrevem, de acordo com a oferta escolar, e a área que desejam seguir no futuro. Vejamos: no CEF Operador de Informática, T2, numa turma de 13 alunos, apenas 4 alunos manifestaram interesse em continuar os estudos na área da Informática; no CEF, Eletricista de Instalações, T2, em 12 alunos, nenhum quer ser

eletricista; no CEF de Madeiras, T1, nenhum quer ser carpinteiro; no CEF Acompanhante de Ação Educativa, T2, ninguém manifestou interesse pela profissão, num universo de 11 alunos.

Os alunos são, assim, “embutidos” na oferta existente, aumentando os níveis de desmotivação para o Curso, e potenciando situações de desânimo, desatenção, falta de interesse nas aulas, indisciplina, falta de assiduidade, entre outros problemas típicos de alunos desmotivados, presos numa espécie de “colete-de-forças formativo”, talhado para caber todos os alunos em risco.

Partindo do universo de alunos que se inscreveram na Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, para o próximo ano letivo 2013/2014 (Figura 3), constatamos que há mais rapazes do que raparigas e cada vez mais novos, com idades a partir dos 14 anos, o que também condiciona a relação pedagógica, pois os rapazes tendem a potenciar mais situações de conflito do que as raparigas.

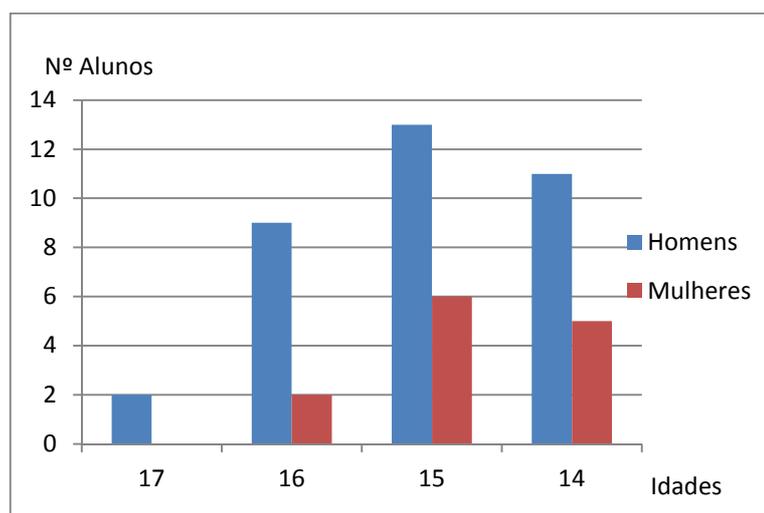


Figura 3. Alunos inscritos nos CEF, para o próximo ano letivo, 2013/2014.

Nota: dados fornecidos pelo serviço de psicologia da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz.

2.1.1. Caracterização dos destinatários da formação

Geralmente, e tendo em conta a situação profissional dos professores afetos aos Cursos de Educação e Formação que trabalham na escola onde leciono, Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, os docentes mantêm um vínculo precário, com contratos a termo definido, por isso, acabam por receber as turmas que os professores do quadro rejeitam, precisamente, por recearem o tipo de alunos que os frequentam.

Segundo Estrela (2010), “o choque depende de vários fatores, entre os quais avultam fatores pessoais (capacidade de resiliência, autoconfiança, combatividade...) e fatores institucionais” (p. 24), nomeadamente, proporcionando formação específica, na área

dos Cursos de Educação e Formação, e providenciando apoio por parte dos docentes mais velhos e/ou com mais experiência nos CEF. Contudo, o que acontece é que que “a maior parte da formação contínua que existe sob a forma de cursos tem lugar fora das escolas e é realizada para benefício individual. Não surge a partir de necessidades institucionais, nem existe um mecanismo de divulgação dos seus resultados nas escolas” (Hargreaves citado em Day, 2001, p. 205).

Os seis Cursos de Educação e Formação (tipos I e II) abrangem um universo de 35 professores, distribuídos entre as componentes gerais e as componentes específicas de cada curso, pertencentes aos mais variados grupos, dos 2.º e 3.º Ciclos. Ora, o projeto de formação, de modo a que haja um clima de trabalho cooperativa, entre todos, entende-se que será destinado a um máximo de 20 docentes, que se encontram a lecionar aos Cursos de Educação e Formação.

2.2. Plano de Resolução

2.2.1. Áreas

Este projeto abordará o fenómeno da Indisciplina, focando diversas dimensões, a saber: conceção dos professores acerca do conceito; raízes do problema; efeitos da indisciplina no professor; perceções sociais dos professores acerca dos seus alunos; a perceção dos alunos em relação ao fenómeno; a dimensão pessoal do professor; a autobiografia como processo formativo; estilos de comunicação; analisar as diferentes formas dos professores reagirem à indisciplina; entender e analisar os fatores que condicionam a comunicação verbal e não verbal; conhecer o processo bilateral da comunicação; conhecer a Educação Holística e as inteligências múltiplas; a avaliação dos alunos CEF.

2.2.2. Objetivos específicos

De uma forma geral, a ação de formação tem como objetivo proporcionar momentos de reflexão, de escuta ativa, de interação, no sentido de desenvolver competências pessoais e profissionais, dotando-os de capacidades assertivas que os ajude a prevenir e/ou remediar os seus alunos indisciplinados. Para isso, em termos de objetivos específicos, entendemos que será fundamental:

- Avaliar as expectativas dos participantes acerca da ação;
- Definir quais os comportamentos que podem ser encarados como atos de indisciplina;
- Perceber quais os atos de indisciplina que são passíveis justificar uma participação disciplinar;

- Inventariar fatores / causas responsáveis pela indisciplina, de ordem social, política, institucional, familiar, pedagógica e pessoal (no âmbito do professor);
- Compreender como é que reagimos à indisciplina: reações de carácter verbal, não verbal e misto;
- Conhecer as diversas dimensões do *Burnout* associadas ao fenómeno de indisciplina;
- Tomar consciências das perceções sociais e pessoais que o professor constrói acerca dos seus alunos;
- Conhecer o perfil de aluno dos CEF;
- Tomar consciência dos rótulos que atribuímos aos nossos alunos;
- Conhecer a imagem que os nossos alunos têm a nosso respeito;
- Promover práticas de feedback dos alunos;
- Refletir acerca do seu autoconceito;
- Aferir a importância que as nossas vivências passadas têm na nossa profissão;
- Tomar consciência do tipo de pessoa que é;
- Conhecer o seu estilo enquanto professor;
- Refletir acerca da forma como o professor reage aos casos de indisciplina;
- Aprender a identificar e a descodificar comportamentos não verbais;
- Tomar consciência da dinâmica do processo bilateral da comunicação;
- Aperceber-se daquilo que os alunos assimilam do que se passa dentro da sala de aula;
- Repensar a forma como ensinamos os nossos jovens;
- Conhecer os diferentes tipos de inteligência;
- Refletir acerca das minhas práticas letivas, nomeadamente, como planifica a aulas, se utiliza estratégias diferenciadas;
- Analisar a forma como avaliamos os nossos alunos;
- Planificar unidades de ensino, recorrendo a diferentes estratégias que possam suscitar interesse no aluno;
- Desenvolver práticas reflexivas e de colaboração.

2.2.3. Ações a desenvolver

A oficina de formação desenvolver-se-á por módulos, proporcionando atividades práticas que possam ser aplicadas em sala de aula e posteriormente analisadas em grande grupo, em momentos de reflexão acerca das mesmas práticas letivas.

Haverá atividades diversificadas, nomeadamente, trabalho de grupo / individual; brainstorming; *rolle plays* (simulação de aulas problemáticas/ troca de papéis); estudos de caso; dinâmicas de grupo; atividades de concentração e de autoconhecimento; planificação de unidades programáticas; construção de cartazes e de materiais para serem aplicados em sala de aula.

1º Módulo: A indisciplina: tipificação de comportamentos.

Objetivo: compreender o que é “indisciplina”; refletir acerca da conceção dos professores acerca de indisciplina; tipificar os comportamentos que possam ser considerados como tal-

Quadro 4. *Tipificação de Comportamentos de Indisciplina.*

Unidade	Área/conteúdos	Objetivos específicos	Ações/ Atividades a desenvolver
1	Apresentação dos formandos	Quebrar o gelo; Constatar se há anseios/ preocupações que sejam comuns;	Praça pública (identificar alguém que se enquadre em cada um dos itens apresentados e peça à mesma que assine o seu nome no espaço em branco.) <i>Exemplo de itens:</i> a) <i>Identifique alguém que já tenha feito uma participação disciplinar, no corrente mês;</i> b) <i>Quem é que já sentiu problemas relacionados co indisciplina.</i>
2	Expectativas dos participantes	Avaliar as expectativas dos participantes acerca da formação.	“A Árvore das Expectativas”: • Responder, oralmente, a um pequeno questionário / ou completar frases. <i>Exemplo de itens:</i> a) O que espero aprender nesta formação? b) Quais são as minhas expectativas? c) Espero que NÃO ACONTEÇA... Espero que ACONTEÇA...
3	Conceção dos professores acerca de “indisciplina”	Definir quais os comportamentos que podem ser encarados como atos de indisciplina; (Perceber quais aqueles que são passíveis de	Visualização de um excerto do filme francês: “A turma” : http://videos.sapo.pt/Q7IZnkrGb12or0VvpvAB (retrata o dia a dia de um professor que tenta lidar com ma turma indisciplinada – que servirá de ponto de partida para discussão em grande grupo acerca do tema da formação;

		participação disciplinar)	<p>Análise em grande grupo: tipo de turma, tipo de comportamentos, reações do professor, opinião acerca do que foi visto...</p> <p>Trabalho de grupo /pares: listar comportamentos que podem ser configurados como situações de indisciplina; Exposição oral das conclusões;</p> <p>O que pensam os alunos do fenómeno? Apresentar a noção de indisciplina vista pelos alunos (com base nos inquéritos que efetuei aos alunos de CEF);</p> <p>Leitura e análise de um artigo no Público (retrata o alheamento e falta de perceção acerca do que se passa nas nossas salas de aula) http://www.publico.pt/cultura/noticia/o-filme-a-turma-estreia-hoje-mas-os-pais-portugueses-dizem-que-a-nossa-escola-nao-e-assim-tao-ma-1348093</p>
4	Revisão de literatura acerca do conceito de indisciplina	Definir e categorizar comportamentos passíveis de serem classificados como indisciplinados	<p>Apresentação das quatro categorias de incidentes que se podem configurar como situações de indisciplina (Aires, 2010);</p> <p>Categorizar quatro tipos de sala de aula (Carita & Fernandes, 2012);</p> <p>Atividade individual: cada professor vai descrever a sua sala de aula e/ou associar o seu ambiente de trabalho a um dos quatro tipos de sala apresentados.</p> <p>Jogo da “Batata Quente” (ou estudo de caso): Primeira etapa: professor divide a folha em duas partes e numera cada uma delas com um número; de um lado narra o episódio de indisciplina, do outro como lidou com ele no momento. Segunda etapa: os casos são recolhidos e as folhas rasgadas a meio. Os problemas são distribuídos aleatoriamente. Perante a “sua batata quente”, o professor irá sugerir uma solução. Terceira etapa: depois distribuímos a solução correspondente. Comparamos soluções.</p>

Módulo 2: Conhecer para compreender

Objetivo: refletir acerca dos fatores responsáveis pela indisciplina; alargar o conhecimento em relação aos Cursos de Educação e Formação; os contextos sociais e culturais; o perfil escolar e social dos alunos que os frequentam; aperceber-se do poder das perceções sociais têm sobre o modo como tratamos os nossos alunos.

Quadro 5. *Fatores da Indisciplina*

Unidade	Áreas /Conteúdos	Objetivos Específicos	Ações / Atividades a desenvolver
1	Raízes do problema	Inventariar fatores / causas responsáveis de ordem: a. social, política e institucional; b. familiar e pessoal do aluno; c. pedagógica e pessoal do professor	Visualização de uma reportagem: "Meninos dos Zero aos Cem" (2014) é uma viagem pela melhor e pela pior escola pública de Portugal... Quais as diferenças? Que papéis desempenham a família, os professores e o meio social no sucesso escolar? http://www.rtp.pt/play/p1400/e140445/reportagem-meninos-dos-zero-aos-cem Discussão em grande grupo.
2	Cursos CEF	Conhecer os fundamentos que levaram à criação destes cursos	Leitura e análise de legislação relativa aos cursos
3	O perfil do aluno CEF /Novo Estatuto do Aluno	Conhecer o perfil do aluno CEF e o Novo Estatuto do Aluno Conhecer os diferentes tipos de nossos alunos.	Exposição: perfil do aluno que frequenta os CEF (percursos escolares/faixa etária/ contextos socio-económicos e familiares; expectativas) Enunciação das características que compõem o perfil de um aluno CEF; Leitura e análise do Novo Estatuto do Aluno; Análise comparativa entre o Novo Estatuto do Ano e o Regulamento Interno da Escol ; Trabalho individual e partilha em grande grupo.
4	Perceções Sociais dos Professores	Tomar consciência que construímos conceitos acerca dos outros que influencia o estilo de comportamento utilizado nas relações interpessoais, impossibilitando o conhecimento real e/ou integral do	Jogo: "Rótulo do Boné" – Primeira etapa: simulação de um debate, com um tema previamente acordado entre todos. Em seguida, é colocado um boné em cada membro, com uma mensagem diferente, acerca da maneira de ser (por exemplo, "sou distraído"; "sou conflituoso"; "sou calado"; "sou arruaceiro". Todos os participantes ficam a conhecer as mensagens dos bonés dos colegas, mas ignoram aquela que está inscrita no seu

		<p>outro.</p> <p>Tomar consciência dos rótulos que atribuímos aos nossos alunos</p>	<p>próprio boné.</p> <p>Segunda etapa: pede-se que os diálogos que sejam feitos de acordo com o que está escrito nos bonés, ou seja, de acordo com aquilo que passam a pensar de cada um dos seus colegas.</p> <p>Terceira etapa: plenário, em grande grupo, orientado por questões, por exemplo:</p> <p>a. A mensagem de cada boné fez com que modificassem a forma de reagir e de conversar com o colega?</p> <p>b. Será que também construímos uma ideia acerca do outro, no nosso dia a dia?</p> <p>c. Terá isso influência no nosso comportamento quando nos relacionamos com os nossos alunos?</p>
2	Perceções Sociais dos professores em relação aos alunos de CEF.	Compreender imagem é que temos acerca dos alunos inscritos nos CEF.	<p>Preencher um mapa da sala com uma turma que consideram indisciplinada;</p> <p>Atribuir um rótulo a cada um dos alunos;</p> <p>Levar o mapa para as aulas e discutir acerca das reais perceções que têm acerca dos seus alunos e tomar consciência se está ou não a condicionar ou a afetar o nosso comportamento/atitude para com os nossos alunos.</p> <p>Discussão em grande grupo, para a próxima sessão.</p> <p>Visualização de uma reportagem, “Jovem por um fio”, acerca de jovens internados em centros educativos. http://www.tvi.iol.pt/videos/13724859</p> <p>http://videos.sapo.pt/6riYV99Z51ItWgPkwUZP</p> <p>(caso de sucessos de aluno que frequentou os CEF)</p>
3	Perceção dos alunos acerca do professor: Feedback dos alunos	<p>Fomentar práticas de feedback entre alunos e professor</p> <p>Conhecer a imagem que os nossos alunos têm a nosso respeito.</p>	<p>Apresentação dos resultados de um inquérito aplicado aos alunos de CEF, acerca da temática de Indisciplina: Apêndice 3</p> <p>O professor aplica um questionário (anónimo) nas suas turmas (adaptação de um questionário de Carita&</p>

		Conhecer-se através do outro.	Fernandes) Partilha, na próxima sessão, os seus resultados e as suas conclusões. (Apêndice 4)
--	--	-------------------------------	--

Módulo 3: Efeitos da indisciplina nos professores

Objetivo: analisar os diferentes tipos de reações à indisciplina e tomar consciência dos nossos atos enquanto disciplinadores, perante situações disruptivas.

Quadro 6. *Reações dos Professores à Indisciplina*

Unidade	Área/Conteúdo	Objetivos Específicos	Ações / Atividades
1	Reações dos professores	<p>Enunciar os diferentes tipos de reações:</p> <p>a. verbal;</p> <p>b. não-verbal;</p> <p>c. misto.</p> <p>Refletir acerca da forma como o professor reage aos casos de indisciplina.</p> <p>Compreender a importância que o tempo de reação a um comportamento desviante tem para a prevenção e/ou remediação de um problema de indisciplina.</p>	<p>Exposição acerca dos diferentes tipos de reações (o que diz a literatura)</p> <p>Jogo “Tic Tac”: avalia a capacidade para reagir em situações de stress e consiste numa série de cartões com a descrição de situações de indisciplina. É posto a circular um temporizador (variável, entre 20 a 60 segundos) em forma de granada, que imita um relógio-bomba. O objetivo é pensar numa resolução o mais rapidamente possível, e passar a bomba para o colega seguinte, de modo a evitar que o “problema” rebente nas suas mãos.</p> <p>Exemplo de situações hipotéticas:</p> <p>a) O aluno diz um palavrão.</p> <p>b) O aluno recusa-se a trabalhar.</p> <p>c) O aluno atira a borracha ao colega.</p> <p>d) O aluno sai do seu lugar e agredi um colega que se encontra do outro lado da sala.</p>
2	Efeitos da indisciplina nos professores	<p>Estabelecer relação entre indisciplina e <i>burnout</i>;</p> <p>Conhecer as diferentes</p>	<p>Preenchimento de um questionário: “<i>Maslach Burnout Inventory</i>”</p>

		dimensões do <i>burnout</i> : exaustão emocional, despersonalização, realização pessoal.	
--	--	--	--

Módulo 4: A dimensão pessoal do professor: “ensinamos o que somos, somos o que ensinamos”

Objetivo: capacitar o professor da importância que a dimensão pessoal de cada profissional é um fator preponderante na forma como nos relacionamos com os nossos alunos, em sala de aula.

Quadro 7. Dimensão Pessoal do Professor

Unidades	Área/conteúdos	Objetivos Específicos	Ações / Atividades a desenvolver
1	Dimensão pessoal do professor;	Refletir acerca do seu autoconceito, como pessoa;	Eu sou... / Eu quero ser... (trabalho individual) Primeira etapa: os professores dividem uma cartolina em duas partes: se um lado, escrevem “Eu sou...” e do outro “Eu quero ser...”. Segunda etapa: com o auxílio de imagens retiradas de revistas, vão construir o seu perfil psicológico. Terceira etapa: apresentação oral dos cartazes, justificando a escolha de cada uma das imagens escolhidas.
2	A autobiografia do docente	Aferir a importância que as nossas vivências passadas têm na nossa profissão	Atividade individual: construir um pequeno texto biográfico, colocando em evidência pessoas e momentos relevantes. Devem também focar um professor que tinha sido marcante, durante o seu percurso académico. Partilha em grande grupo.
3	Estilos de comunicação /comportamentos	Tomar consciência do tipo de pessoa que é: assertiva, passiva, agressiva Conhecer o seu estilo como professor.	Atividade: Que tipo de pessoa sou? Primeira etapa: Colocar cartões em cima das mesas com frases relativas aos diferentes estilos, todos misturados e numerados. Segunda etapa: os professores são convidados a circular pelas mesas e a registar os números dos traços de personalidade com que mais se identificam. Terceira etapa: em grande grupo, decidimos que características se

			<p>adequam mais a uma pessoa assertiva, passiva ou agressiva.</p> <p>Quarta etapa: os professores confirmam, através dos números escolhidos, em que estilos se inserem.</p> <p>Que tipo de professor sou? Responder a grelha com questões (adaptação da grelha apresentada por Carita & Fernandes, 2012)</p> <p>Exemplos:</p> <p>a. Negoceio as regras de comportamento com os meus alunos;</p> <p>b. Expludo facilmente durante uma aula;</p> <p>c. Grito ou berro sempre que estou descontente com a turma;</p> <p>d. Elogio um aluno quando ele faz algo de positivo;</p> <p>e. Chamo nomes e humilho o aluno quando ele se porta mal ou tira uma nota negativa;</p> <p>f. Ignoro o aluno quando ele me coloca uma dúvida.</p> <p>h. Consigo estabelecer empatia com os meus alunos;</p> <p>Permito momentos de descontração nas minhas aulas</p> <p>i. Não tolero que praguem.</p>
3	Comportamento do professor	Percecionar o tipo de professor que é.	<p>Analisar casos em concreto: são distribuídos cartões com situações de indisciplina e diferentes respostas. O professor tem de associar uma resposta dada a um estilo de comportamento.</p> <p>Apresentar situações problemáticas e, em grupos, sugerir formas de resolver o assunto de forma assertiva. (resolver conflitos)</p> <p>Troca de papéis: simulação de uma sala de aula indisciplinada. Para controlar a turma: um professor irá assumir um comportamento assertivo; outro um comportamento agressivo e um terceiro um comportamento passivo.</p> <p>Análise e partilha em grande grupo.</p>

Módulo 5: comunicação verbal e não-verbal

Objetivo: tomar consciência de que a comunicação não-verbal pode constituir um elemento facilitador das relações positivas ou obstaculizar e potenciar conflitos latentes dentro da sala de aula.

Quadro 8. *Comunicação Verbal e Não-Verbal*

Unidades	Área/conteúdo	Objetivos Específicos	Ações / Atividades a desenvolver
1	Comunicação não-verbal	Aprender a decodificar/identificar comportamentos não-verbais	Exposição de características relativas ao que pode ser considerado linguagem não-verbal Em pares, os professores associam um comportamento não-verbal a uma intenção que esteja implícita – apresentar diferentes comportamentos corporais e atribuir-lhes significado Exemplos: a. bater constantemente com os dedos na mesa; b. sentar-se no fundo da sala.
2	Processo bilateral da comunicação	Tomar consciência da dinâmica do processo bilateral da comunicação Aperceber-se daquilo que os alunos assimilam das nossas palavras	Visualização de uma banda desenhada que apresenta a dinâmica do processo bilateral da comunicação. Análise e discussão em grande grupo. Jogo “Ouve-me!”: o professor, de olhos vendados, terá de percorrer um percurso, seguindo a voz do seu companheiro, sem pisar diferentes objetos dispostos ao longo de uma passadeira. Analisar a atividade em grande grupo, orientando com as seguintes questões: Exemplos:

			<p>a.As diretrizes eram específicas e fáceis de compreender?</p> <p>b.O que é que acontecia quando as ordens eram confusas?</p> <p>c.Quem esteve de olhos vendados, conseguia colocar em prática o que lhe era dito?</p> <p>d.O tom e o volume da voz influenciaram a comunicação e a assimilação da mensagem?</p>
--	--	--	--

Módulo 6: Dimensão profissional: arriscar fazer diferente

Objetivo: despertar o professor para as múltiplas inteligências e levá-lo a refletir acerca das suas práticas letivas.

Quadro 9. *Múltiplas Inteligências*

Unidade	Área/conteúdos	Objetivos Específicos	Ações / Atividades a desenvolver
1	Educação holística	Repensar a forma como educamos e ensinamos os nossos jovens	<p>Visualização de excertos de um filme documentário, “A Educação Proibida”, 2012, que tem como objetivo questionar a escolarização moderna e o conceito de Educação.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=AeubY7iqQ2U</p> <p>Análise e partilha em grande grupo.</p>
2	Múltiplas inteligências Práticas letivas	<p>Tomar consciência dos diferentes tipos de inteligência;</p> <p>Compreender que devemos adequar as nossas estratégias aos alunos e não o contrário;</p> <p>Alunos diferentes = estratégias diferentes</p>	<p>Exposição das múltiplas inteligências;</p> <p>Discussão em grande grupo</p>
3	Práticas letivas	Refletir acerca das práticas letivas	Cada professor vai responder a um questionário, de modo a

		Tomar consciência do modo como planifico as minhas aulas, estratégias, diversificação de materiais de apoio...	refletir acerca das suas práticas letivas. Exemplo: Costuma usar jogos didáticos relacionados com os conteúdos curriculares? Quando foi a última vez que utilizou um filme/programa relacionado com a matéria na sua aula? Tem sempre a preocupação de estabelecer pontes entre a área específica do curso e as vivências dos seus alunos com os conteúdos que leciona? Diversifica as suas estratégias ou mantém-se fiel a uma rotina, pois já desistiu de fazer diferente porque não tem esperança que resulte?
5	Práticas letivas	Diversificar estratégias; experimentar dinâmicas de grupo que sejam significativas	Apresentar formas diferentes de dar uma aula, ou de abordar um tema, com exemplos práticos; Exposição e experimentação de dinâmicas de grupo que possam ser úteis para trabalhar a concentração, motivação e entusiasmo dos alunos.
4	Avaliação dos alunos CEF	Refletir acerca da forma como avaliamos os alunos As dimensões da avaliação: atitudinal e cognitivo	Exposição: a avaliação nos Cursos de Educação e Formação Domínio Cognitivo versus Domínio Atitudinal: Debate em grande grupo.

Módulo 7: arriscar fazer diferente

Objetivo: planificar um conteúdo programático e respetiva aplicação em sala de aula, diversificando estratégias e materiais, de acordo com o público- alvo: alunos dos CEF.

Quadro 10. *Planificação de Conteúdo Programático*

Unidade	Área / conteúdo	Objetivos Específicos	Ações/ Atividades a desenvolver
1	Planificação de um conteúdo.	Planificar um conteúdo programático, adequando os conteúdos ao perfil de alunos CEF	ARRISCAR FAZER DIFERENTE – Atividade individual: apresentação oral (o professor escolhe uma hipótese de trabalho)

			<p>Hipótese A: cada professor deverá escolher um conteúdo que, com base na sua experiência, nunca é bem acolhido pelos seus alunos, ou sinta dificuldade em abordá-lo na sala de aula;</p> <p>O professor deverá planificar a aula, saindo da sua zona de conforto, e apelando a diferentes tipos de inteligência.</p> <p>Hipótese B: professor deverá planificar e/ou construir uma atividade lúdica/uma dinâmica de grupo/jogo pedagógico que sirva de revisão/consolidação de um conteúdo já lecionado e/ou funcione com uma atividade de motivação.</p> <p>Exposição dos trabalhos;</p> <p>Auto e heteroavaliação dos trabalhos apresentados.</p> <p>Aplicação da atividade em sala de aula para ser avaliado na próxima sessão.....</p>
--	--	--	--

Nota: a aplicação do conteúdo planificado em sala de aula deverá ser contemplada como tempo não presencial.

Módulo 8: Avaliação dos formandos e da sessão

Objetivo: avaliar as atividades planificadas na sessão anterior e a sua aplicação em sala de aula; proceder à avaliação da ação de formação, relativamente à pertinência e aplicabilidade das atividades apresentadas, ao longo das sessões.

Quadro 11. Avaliação de Atividades e da Ação

Unidade	Área /Conteúdo	Objetivos Específicos	Ação /Atividade a desenvolver
1	Práticas letivas Unidade planificada	Apresentar o trabalho aplicado em sala de aula, bem como os seus	Exposição oral dos resultados obtidos após a aplicação da unidade em sala de aula.

		procedimentos.	
2	Práticas letivas	Avaliar a aplicação das atividades aplicadas pelos formandos	Auto e heteroavaliação dos trabalhos apresentados.
3	Oficina de Formação	Avaliar a ação de formação na sua globalidade; Apresentar as atividades preferidas e aquelas que não resultaram de acordo com as expectativas dos formandos.	Elaboração de uma reflexão crítica. Preenchimento individual da ficha de avaliação global da ação de formação. Sugerir atividades para ações futuras.

2.2.4. Espaços

A aplicação deste projeto terá lugar na Escola Básica e Secundária de Santa Cruz, numa sala equipada com mobiliário correspondente aos destinatários e às atividades programadas, com acesso a todo o material necessário ao desenvolvimento do projeto.

2.2.5. Recursos

- Textos de autores recomendados na bibliografia (projetados e policopiadas para os participantes);
- Computador com internet;
- Quadro Interativo;
- Projetor multimédia;
- Filmes;
- Cartão canelado, Cartolinas, cartões e papel pardo;
- Revistas para recordar
- Cores de filtro, cola e tesoura;
- Impressora

2.2.6. Calendarização

A oficina de formação terá a duração prevista de 50 horas: 30 horas presenciais e 20 horas de trabalho autónomo, não presencial.

O trabalho autónomo não presencial consistirá na conceção de materiais didáticos planificados durante as sessões presenciais e aplicação dos mesmos, em sala de aula, para além de dinâmicas de grupo. Posteriormente, o trabalho realizado em sala de aula será motivo de exposição e análise na sessão seguinte.

A ação está prevista para decorrer durante um período letivo ou, em alternativa, ao longo de um ano letivo.

2.2.7. Avaliação

É através da avaliação que regulamos as nossas aprendizagens e refletimos acerca das nossas práticas letivas, no sentido de interpretar os dados que resultam da aplicação das atividades, encarando o feedback como um momento também ele formativo.

Assim sendo, a avaliação deste projeto será, numa primeira fase, contínua e formativa, ao longo das diversas sessões presenciais, no sentido de haver um *feedback* contínuo, construtivo, enriquecedor, resultante de uma interação entre formandos e formador, fomentando a reflexão crítica, individual e em grande grupo.

Numa segunda fase, após a aplicação, em sala de aula, das atividades propostas e planeadas, haverá um momento de avaliação individual, em que o formando fará uma exposição oral acerca da aplicação das atividades planeadas, procedendo a uma autoavaliação das suas práticas letivas, os resultados que obteve em sala de aula, o feedback que obteve dos alunos, procurando reformular as atividades planeadas, bem como proceder a uma melhor adequação dos materiais, de acordo com as suas circunstâncias.

Na última unidade, haverá espaço para a elaboração de um relatório crítico de reflexão individual, de 3 a 5 páginas, de acordo com as orientações emanadas do Conselho Científico – Pedagógico da Formação Contínua, bem como para a avaliação da ação de formação, que será mediante os parâmetros do Centro de Formação, com o qual pretendemos trabalhar.

SÍNTESE REFLEXIVA

Esta jornada iniciou-se a partir do momento em que tomei conhecimento dos Cursos de Educação e Formação e aconteceu o primeiro contacto com um público juvenil em risco de exclusão escolar e social, com características muito específicas, muito indisciplinados e sem competências sociais.

O meu desejo de fazer algo por estes alunos levou-me à apresentação de um projeto em parceria com a psicóloga da escola: *Gerar Percursos Sociais* é um programa de intervenção grupal estruturada, ajustado às necessidades dos alunos, em termos de competências pessoais e sociais, com o intuito de prevenir ou reabilitar desvios comportamentais ou de indisciplina, procurando desenvolver e promover competências pessoais e sociais; desenvolver o autoconhecimento e a autoestima; promover capacidade de relacionamento interpessoal; identificar e aplicar estratégias de autocontrolo; negociar e gerir conflitos; desenvolver a inteligência emocional; intervir com os encarregados de educação. Há seis turmas de CEF: cada uma de nós ficou responsável por 3 turmas. As sessões acontecem uma vez por semana, durante 45 minutos, em horas que se acumulam para além do nosso horário.

A reação dos alunos tem sido francamente positiva; as atitudes dos professores que lecionam CEFs têm sido de total descrença; não estamos a remar todos no mesmo sentido. Há um elo que nos falha em toda esta linha de boa vontade: os professores que lecionam os Cursos de Educação e Formação não tiveram nem têm formação específica para lidar com alunos que apresentam este perfil, com índices muito elevados de indisciplina, com comportamentos disruptivos.

A necessidade de colmatar esta falha levou-me a considerar a elaboração deste plano de formação, que se apresenta como um caminho possível para também fomentar o desenvolvimento de uma série de competências também pessoais e relacionais nos próprios professores, pois são eles os líderes, são eles que devem operar mudanças dentro da sala de aula, mas primeiro em si próprios, se quisermos dar passos significativos na relação pedagógica, entre alunos e professor.

Durante um ano, senti-me perdida; durante um ano letivo, sofri em silêncio; durante um ano, procurei formação e encontrei apenas sobre exaustão emocional. Eu precisava de mais. E não havia. Foi aí que mudei o tema inicial do meu projeto de trabalho, *trabalho cooperativo para a implementação dos novos programas de português*, e iniciei o meu próprio caminho de investigação, de autoformação, de reflexão, de autoconhecimento e de desenvolvimento pessoal e profissional. Houve muitas conquistas; houve muitos erros cometidos, mas tudo aquilo que não correu bem, foi transformado em ensinamento.

Uma vez que nos é impossível mudar o contexto socio-económico dos alunos que frequentam os CEF, a chave para a prevenção e/ou remediação dos problemas de indisciplina está, afinal, em nós, professores. E é com base nesta crença, que o plano de formação foi desenhado e pensado, no sentido de colocar em prática uma série de atividades, quer reflexivas, quer de descoberta, apontando caminhos, descobrindo estratégias, propondo fazer diferente, olhando para o aluno como uma pessoa capaz e não apenas como mais um número numa participação disciplinar.

A oficina de formação deverá ocorrer num tempo necessário à reflexão, planificação, e aplicação das atividades propostas nas próprias turmas dos formandos, para que posteriormente em grande grupo, possamos avaliar os resultados das estratégias sugeridas e planeadas em regime presencial, de modo a que haja uma profunda reflexão acerca das práticas letivas, pois só assim haverá desenvolvimento pessoal e profissional.

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliografia

- Amado, J. (2001). *Dinâmica de turma e indisciplina na aula. Violência e indisciplina na escola: livro do colóquio, XI colóquio AFIRSE*. Lisboa: FPCE/UL.
- American Psychological Association (2009). *Publication manual* (6.^a ed.). Washington, DC: Autor.
- Azevedo, M. (2011). *Teses, relatórios e trabalhos escolares* (7.^a ed.). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – o que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bragança, I. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, 2(34), 157-164.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Presença.
- Carvalho, J., Barbosa, L., & Gerales, F. (1990). *A formação do jovem: um modelo interativo*. Porto: Asa
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Mufi, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chug, F., Geremek, B., et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*, Porto: Asa
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente – dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal.
- Flores, M., & Veiga Simão, A. (Orgs.). (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Lisboa: Pedago.
- Goleman, D. (1996). *A inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36.
- Goodson, I. (2005). *Conhecimento e vida profissional*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1989). O ciclo de vida profissional dos professores. Em A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Josso, M-C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.

- Martins, J. M. M. T. (2008). *Burnout na profissão docente*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Lourenço, A. A. (2003). *A indisciplina na escola: Uma abordagem comportamental e causal*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto.
- Paiva, M. O. A. (2009). *A dinâmica do autoconceito na disrupção escolar: um estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade Fernando Pessoa. Escola de Estudos Pós-Graduados e de Investigação, Porto
- Pineau, G. (2011). Autoformation mondialogante, voyage et passage à la retraite. *Éducation Permanente*, 186, 103-112.
- Renca, A. A. (2008). *A Indisciplina na sala de aula: percepções de alunos e professores*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Ribeiro, J. L.P., & Campos B. P. (1987). Características dos professores e percepção da sua competência social pelos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 45-53.
- Rodrigues, A. (2003). Necessidades de formação na formação contínua de professores. *Revista Elo Especial*, 25-33
- Rodrigues, A. (2011). Formar professores para a escola de que precisamos. *Revista Elo*, 18, 27-37.
- Rodrigues, M A. (1991). *Necessidades de formação: contributo para o estudo das necessidades de formação dos professores do ensino secundário*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: um signo geracional?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sanches, M. (Org.) (2009). *A escola como espaço social - leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora
- Saveli, E. (2006). Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para a compreensão do processo de formação. *Práxis Educativa*, 1 (1), 94-105.
- Seco, G. (2005). Satisfação dos professores: implicações práticas para modelos de desenvolvimento profissional docente. *Educação & Comunicação*, 8, 73-92.
- Torres, L.L., (2011). Liderança singular na escola democrática: ameaças e contradições. *Revista Elo*, 18, 27-35.
- Yus Ramos, R. (2002). *Educação integral, uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

2. Eletrónicas

- Amado, J. (2006). *Escolas estão pouco aptas a lidar com violência e indisciplina*, em entrevista, O Portal da Educação. Recuperado em 2014, janeiro 10, de <http://www.educare.pt/educare/Home.aspx?contentid=093B3AD4EBE95AEAE0440003BA2C8E70&opsel=0>
- Atalaia, L. (2002, setembro). Vale a pena falar de disciplina e de autoridade?. *Visão*.p. 48. Recuperado em 2013, agosto 10, de http://pascal.iseg.utl.pt/~ncrato/Recortes/GrandeReportagem_200209.htm
- Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização. Relatório. Recuperado em 2013, agosto 1, de http://www.crup.pt/images/Estado_da_Educao_2012.pdf~
- Estratégia Europa 2020, recuperado em 2013, agosto 5, de http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/eu2020_pt.pdf
- Perrenoud, P. (1998). Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. *Idéias. Sistemas de avaliação educacional* (pp. 205-248). São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação. Recuperado em 2012, Julho 26, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html
- Picado, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva*. Recuperado em 2013, agosto 10, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote. Recuperado em 2014, março 9, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación, 350*, La formación de profesores de educación secundaria. Recuperado em 2012, Julho 26, de www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf
- Portal Pordata. Recuperado em 2014, janeiro 15, de <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educacao+e+formacao+total+e+por+sexo-433>
- Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. Recuperado em 2014, janeiro 15, de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311998000200006&lng=pt&nrm=iso.
- Silva, F. V. (1998). Nós brincamos mas também trabalhamos: um estudo sobre os interesses e as estratégias dos alunos de uma turma difícil. *Análise psicológica, 4*, 553-567. Versão electrónica. Recuperado em 2013, setembro 12, de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311998000400002&lng=pt&nrm=iso

3. Legislação

Lei

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto
Lei n.º 47/2012, de 29 de agosto
Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro

Decreto-Lei

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto
Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de Setembro
Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro
Decreto-Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro
Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Despacho

Despacho Normativo n.º 98 – A/92, de 19 de junho
Despacho 178 – A/ME/93, de 30 de junho
Despacho n.º 22/SEEI/96, de 19 de junho
Despacho conjunto n.º 453/2004, de 29 de junho
Despacho conjunto n.º 287/2005

Apêndices

Apêndice I - questionário a aplicar aos professores que lecionam CEF

CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Questionário

I – LEGITIMAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

- Este questionário acontece no âmbito da realização de um Trabalho de Projeto;
- Tem como objetivo aferir as necessidades formativas dos docentes que lecionam os Cursos de Educação Formação;
- É anónimo e os seus resultados serão apenas utilizados para fins estatísticos.

II – ELEMENTOS DE REFERENCIAÇÃO

1. Género
Masculino:
Feminino:
2. Tempo de serviço: _____
3. Grupo disciplinar: _____
4. Ciclo de ensino: _____
5. Enquanto professor a lecionar os Cursos de Educação e Formação:
É a primeira vez.
Não é a primeira vez. Leciono há _____ anos.
6. Leciona os CEF por opção? Sim Não
7. Se lhe fosse dada a oportunidade de elaborar o seu horário, escolheria uma turma de CEF?
Sim Não
8. Frequentou alguma ação de formação específica antes de lecionar estes cursos?
Não
Sim
Que tipo de formação?

Como teve conhecimento dessa formação? _____
Ajudou-a?
Sim Indique as razões: _____
Não Indique as razões: _____
9. Como professor dos CEF, sente-se profissionalmente realizado/a? Sim Não
10. O facto de ter turmas de CEF é encarado como...
 - a. um desafio pessoal.
 - b. uma situação desagradável.
 - c. um calvário profissional.
 - d. uma oportunidade para haver desenvolvimento pessoal e profissional.

11. Já sentiu alguma forma de preconceito e/ou desconsideração por lecionar os CEF por parte dos outros colegas?
 Sim Não

III. CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

12. Antes de lecionar os CEF, a ideia que tinha acerca destes cursos era...
 Positiva.
 Negativa.
 Não tinha ideia formada.
13. Agora, qual é a sua perceção acerca dos CEF? (Pode escolher mais do que uma opção)
- a. É um percurso alternativo que prepara os alunos para o mercado de trabalho.
 - b. É apenas uma estratégia para reter os alunos que se encontram ainda dentro da escolaridade obrigatória.
 - c. São cursos que correspondem às expetativas dos alunos.
 - d. Dentro da comunidade escolar, há preconceitos relativos aos alunos que frequentam estes cursos.
 - e. Há uma relação direta entre mau aluno e CEF.
 - f. Os níveis de aproveitamento são muito baixos.
14. De uma forma geral, os alunos que frequentam este tipo de cursos revelam (pode escolher mais do que uma opção)
- a. Empenho.
 - b. Indisciplina.
 - c. Métodos de trabalho.
 - d. Dificuldades de concentração.
 - e. Carências económicas.
 - f. Comportamentos agressivos.
 - g. Interesse pela escola.
 - h. Desrespeito pelo professor.
 - i. Défices cognitivos.
 - j. Apetência pelas atividades práticas.
 - k. Aversão a aulas teóricas.
 - l. Preferência por aulas mais expositivas.
15. Quais foram/ são as principais dificuldades que sentiu/sente ao lecionar estes cursos?
- Cumprir com a planificação da aula.
 - Articular os conteúdos programáticos da sua disciplina com a especificidade do curso.
 - Controlar a turma.
 - Manter os alunos interessados na aula.
 - Fazer os alunos participar nas atividades propostas.
 - Diversificar as estratégias de acordo com os interesses manifestados pelos alunos.
 - Motivá-los para os conteúdos da disciplina.
 - Desenvolver nos alunos competências específicas.
 - Manter um clima de trabalho produtivo.

16. Assinale os comportamentos que podem configurar situações graves de indisciplina, passíveis de uma participação disciplinar direta.

- Desobedecer ao professor. _____
- Usar linguagem obscena. _____
- Dar pontapés ou/e murros nas mesas e/ ou cadeiras. _____
- Ameaçar os colegas. _____
- Manter conversas paralelas com os colegas. _____
- Agredir fisicamente os colegas. _____
- Discutir com os colegas na sala. _____
- Dirigir palavras obscenas ao professor. _____
- Dormir na sala. _____
- Cantar ou fazer outros barulhos durante a aula. _____
- Falar fora da sua vez. _____
- Fazer intervenções inoportunas. _____
- Não ser pontual. _____
- Não realizar as tarefas propostas. _____
- Sair a meio da aula. _____
- Enviar mensagens de telemóvel durante a aula. _____
- Não trazer o material necessário para a aula. _____
- Olhar e/ou debruçar-se na janela da sala de aula. _____
- Recusar-se a responder quando solicitado pelo professor. _____
- Estar constantemente virado para trás. _____
- Mastigar pastilha elástica. _____
- Sentar-se de forma pouco apropriada.
- Cuspir pela janela da sala de aula. _____
- Outros:

17. Diga qual é o seu procedimento perante as situações de indisciplina abaixo apresentadas.

Situações de indisciplina	Medidas punitivas	Medidas corretivas
Enviar mensagens de telemóvel durante a aula.		
Dirigir palavras obscenas ao professor.		
Agredir fisicamente os colegas.		
Estar constantemente virado para trás.		
Não ser pontual.		
Falar alto e/ou fora da sua vez.		
Manter conversas paralelas com os colegas.		
Estar constantemente virado para trás.		

18. Considera as participações disciplinares eficazes para dissuadir comportamentos desviantes?

Sim. Não.

18.1. Se respondeu não, indique porquê:

19. Sugira alternativas à suspensão disciplinar.

IV – DIMENSÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

20. Como se sente perante alunos indisciplinados? (Pode escolher mais do que uma opção)

- a. Impotente.
- b. Indiferente: o problema é deles.
- c. Preocupado com os seus resultados académicos.
- d. Desgastado emocionalmente.
- e. Com vontade de não os encarar novamente.
- f. Com o desejo de mudar de profissão.
- g. Frustrado sem saber como resolver a situação.
- h. Abandonado pelo sistema que não lhe resolve o problema.
- i. Outra:

21. Já alguma vez sentiu que a turma estava fora do seu controle?

Sim. Não.

22. Quando tem problemas com a indisciplina, a quem recorre?

- Ao diretor de curso.
- Ao conselho executivo.
- Ao delegado de disciplina.
- A um colega de confiança.
- A ninguém. Costumo resolver os problemas sozinha/o.

23. A quem atribui a responsabilidade pela existência de problemas disciplinares dentro da sala de aula? (pode escolher mais do que uma opção)

- Aos pais que são ausentes e não sabem educar os seus filhos.
- Ao sistema que é permissivo e não sabe punir eficazmente os infratores.
- Aos alunos que não querem saber da escola nem querem trabalhar.
- Ao professor, que não consegue impor a sua autoridade.
- Aos meios de comunicação que promovem a cultura da violência e do conflito.
- Às aulas aborrecidas e sem qualquer interesse para o aluno.

Aos programas que não têm em conta os interesses e as necessidades dos alunos.

24. Como são as suas aulas? (escolha as opções que se adequam)

- Expositivas, por imperativos do programa.
- Essencialmente práticas, pois os conteúdos assim o permitem.
- Dinâmicas, sempre com atividades diversificadas.
- Com uso recorrente a jogos didáticos.
- Com utilização de filmes alusivos às temáticas.
- Resume-se, essencialmente, à resolução de exercícios do manual.
- Silenciosas, pois não tolera barulho.
- Caóticas: já não sabe o que fazer para os calar.
- Aborrecidas: há alunos que acabam por adormecer.
- Participativas: os alunos revelam entusiasmo.

25. Como se encontram dispostos os alunos?

- Há alunos nos cantos e no fundo da sala.
- Estão todos sentados nas primeiras filas, próximos do quadro e do professor.
- Estão dispostos em "U".
- Há lugares fixos.
- É de forma aleatória, conforme o dia e a disposição do aluno.

26. Considera-se uma pessoa:

- a. Dinâmica.
- b. Assertiva.
- c. Passiva.
- d. Agressiva.
- e. Pró-ativa.
- f. Compreensiva.
- g. Com uma boa autoestima.
- h. Empreendedora.
- i. Resignada.
- j. Inventiva.
- k. Amedrontada.
- l. Boa ouvinte.
- m. Impaciente.
- n. Pouco organizada.
- o. Metódica.

27. Que tipo de relação estabelece com os seus alunos?

- a. Distante e formal.
- b. Próxima e amiga.
- c. As regras foram negociadas.
- d. Sou coerente com as regras previamente acordadas.
- e. Nem sempre cumpro com o que ficou estabelecido.
- f. Promovo o diálogo.

28. Habitualmente, como considera as suas turmas de CEF?

- Disciplinadas.
- Indisciplinadas.
- Muito indisciplinadas.
- Relativamente indisciplinadas
- Tem dias.

29. O que é que gostaria de mudar e/ou melhorar enquanto professor, nas suas práticas letivas e no seu relacionamento com os alunos?

V. Perfil desejado para um professor de CEF

30. Numere por ordem de importância (de 1 a 12), as características mais relevantes que um bom professor deve ter para lecionar os Cursos de Educação e Formação.

- Dominar a matéria. _____
 - Controlar a aula. _____
 - Saber impor a ordem. _____
 - Ser compreensivo. _____
 - Ter sentido de humor. _____
 - Impor respeito. _____
 - Esclarecer os alunos. _____
 - Ser paciente. _____
 - Ser exigente. _____
 - Cativar os alunos. _____
 - Outras: _____
-

31. Numere, por ordem crescente (1 a 18), as estratégias mais importantes para prevenir a indisciplina.

- Método de ensino expositivo.
 - Correta gestão e administração do espaço.
 - Estratégias diferenciadas para alunos com necessidades diferenciadas.
 - Maioria de aulas práticas.
 - Ausência de tempos mortos.
 - Envolvimento dos alunos na definição das regras e estratégias a implementar.
 - Utilização de recursos diversificados.
 - Bom conhecimento científico do professor.
 - Sistema justo de recompensas e castigos.
 - Organização metódica da aula.
 - Clareza da exposição do professor.
 - Boa gestão do tempo de aula.
 - Método de ensino participativo.
 - Capacidade de comunicação do professor.
 - Entusiasmo do professor.
 - Regras bem claras e definidas.
 - Construção de uma relação aberta com os alunos.
 - Capacidade do professor para motivar os alunos.
 - Outras: _____
-
-

32. Que deve fazer um professor para resolver os conflitos que surgem na sala de aula? Apresente sugestões.

33. Gostaria de ter formação no âmbito dos Cursos de Educação e Formação?

Sim Não

34. Se respondeu afirmativamente, assinale as temáticas. (pode assinalar mais do que uma opção.)

Como lidar com alunos indisciplinados.

Construção de jogos lúdicos e didáticos.

Dinâmicas de grupo.

Desenvolvimento de competências relacionais no professor.

Como comunicar de forma eficiente.

Prevenção e/ou remediação da indisciplina.

Indisciplina: medidas punitivas e/ou corretivas.

35. Em termos de modalidade de formação, prefere:

a. Oficinas de formação, ao longo do ano letivo.

b. Ações de formação de 25 horas.

c. Oficinas de formação de 50 horas.

36. Quem considera mais adequado para formador.

a. Um psicólogo.

b. Um sociólogo.

c. Um professor com experiência e formação nos CEF.

OBRIGADA PELA SUA COLABORAÇÃO!

Apêndice II - Grelha de verificação do questionário

(para ser aplicado aos professores que lecionam Cursos de Educação e Formação)

GRUPOS TEMÁTICOS	QUESTÃO COLOCADA	OBJETIVOS DAS QUESTÕES	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	QUESTÕES PARCELARES	PALAVRAS-CHAVE
I - Elementos de referenciação	1.Género; Idade 2.Tempo de serviço. 3.Grupo disciplinar. 4.Ciclo de ensino.	Identificar as características profissionais dos respondentes.			
II – Experiência profissional dos respondentes	5.Experiência como professor de CEF. 6 – 7. Razões por que lecionam CEF. 8.Frequência e natureza das ações de formação frequentadas.	Conhecer se os respondentes têm experiência profissional a lecionar CEF; Determinar se os professores foram formados para lecionar os CEF.	Day, C. (2001) Nóvoa, A. (2007)	Que necessidades de formação têm os professores que lecionam os cursos CEF?	Formação de Professores
III Cursos de Educação e Formação (CEF)	9-13. Perceção pessoal e social dos CEF. 14.Definição do perfil do aluno dos CEF.	Conhecer a perceção pessoal e social dos professores acerca dos CEF. Aferir o grau de conhecimento relativo à legislação em vigor. Compreender até que ponto conhecem as condicionantes que resultaram no percurso escolar irregular dos alunos que frequentam os CEF.	Decreto-Lei n.º 6/2001, 18 de janeiro. Despacho conjunto n.º 453/2004, de 29 de junho Estado da educação (2012) Novo Estatuto do Aluno Decreto Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro Torres (2012)	Qual é o perfil do aluno que frequenta os cursos CEF?	Cursos de Educação e Formação
IV - A dimensão do fenómeno da indisciplina	15.Principais dificuldades para quem leciona os CEF. 16.Identificar comportamentos considerados indisciplinados. 17-19.Procedimentos dos	Conhecer as principais dificuldades sentidas pelos professores dos CEF. Inventariar os fatores que provocam comportamentos de indisciplina.	Estrela (2002) Carita & Fernandes (2012) Amado (2001) Renca (2008) Aires (2010)	Que fatores de intrínsecos e extrínsecos condicionam a relação pedagógica?	Indisciplina

GRUPOS TEMÁTICOS	QUESTÃO COLOCADA	OBJETIVOS DAS QUESTÕES	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	QUESTÕES PARCELARES	PALAVRAS-CHAVE
	professores perante comportamentos de indisciplina	Tipificar o tipo de procedimentos habituais perante alunos indisciplinados. Conhecer a proporcionalidade entre medidas corretivas e medidas punitivas.	Rego (1997) Marina (2009) Gonçalves (2003) Sampaio (1997)		
V - Dimensão pessoal e profissional	20-23.Efeitos da indisciplina no professor e raízes do problema. 24-29.Caraterização de práticas letivas e clima relacional.	Conhecer os efeitos da indisciplina no professor Aferir o grau de autoconhecimento que cada professor tem de si próprio. Conhecer quais são as práticas letivas dos professores dos CEF.	Carita & Fernandes (2012) Nóvoa (2009) Seco (2005) Pineau (2011) Ribeiro & Campos (1987)	Que competências devem os professores desenvolver para lidar com a indisciplina?	Indisciplina Formação de professores
VI - Perfil desejado para um professor de CEF	30-32.Perfil do professor 33-36- necessidades formativas dos professores	Definir um perfil de um professor para lecionar CEF. Identificar competências pessoais e profissionais específicas para lecionar os CEF Identificar as necessidades formativas dos professores dos CEF.	Day (2001) Bolívar (2012) Aires (2010)	Que plano de formação pode ajudar os professores dos Cursos de Educação e Formação?	Formação de professores

Apêndice III – Questionário aplicado aos alunos



ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE SANTA CRUZ
 DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
 CEF – Operador de Informática – T2 – 1º Ano
 Projeto nº. 001890/2012/113

Disciplina / Indisciplina na disciplina de Português Feedback dos alunos

Nota: o questionário é anónimo e não será usado para fins externos à sala de aula.

- I. Marca um X no traço contínuo, de acordo com a tua opinião em relação ao comportamento do teu professor(a):

- | | | |
|----|--|--------------------------------|
| 1. | / _____ / _____ / _____ | |
| | Muito justo | muito injusto |
| 2. | / _____ / _____ / _____ | |
| | Sabe ouvir | não sabe ouvir |
| 3. | / _____ / _____ / _____ | |
| | Grita muito a voz) | é calmo (raramente levanta |
| 4. | / _____ / _____ / _____ | |
| | Gosto de si | não posso vê-la |
| 5. | / _____ / _____ / _____ | |
| | Envergonha-me frequentemente colocado | quase nunca me deixa ficar mal |
| 6. | / _____ / _____ / _____ | |
| | Aborrece-se frequentemente aborrece | nunca se |
| 7. | / _____ / _____ / _____ | |
| | Dá-me atenção | não me liga |
| 8. | / _____ / _____ / _____ | |
| | Toma-me de ponta e acusa-me de tudo ponta nem me culpa | nunca me toma de |

9. / _____ / _____ /
 É fácil portar-me mal na aula _____ é difícil portar-me mal na
 aula
10. / _____ / _____ /
 Aborreço-me nesta aula _____ tenho muito interesse
 nesta aula

(Instrumento traduzido e adaptado de Curwin & Mendler citando em Ana Carita & Graça Fernandes, 2012)

II. Numera por ordem de importância (de 1 a 12), as características que consideras mais relevantes que um bom professor deve ter.

- Dominar a matéria _____
- Controlar a aula _____
- Saber impor a ordem _____
- Ser compreensivo _____
- Ter sentido de humor _____
- Impor respeito _____
- Esclarecer os alunos _____
- Ser paciente _____
- Ser exigente _____
- Cativar os alunos _____
- Outras:

• _____

III. Indica, com um X, quais as situações podem ser consideradas comportamentos de indisciplina por parte dos alunos:

- Desobedecer ao professor _____
- Usar linguagem obscena _____
- Dar pontapés ou/e murros nas mesas e/ ou cadeiras _____
- Ameaçar os colegas _____
- Manter conversas paralelas com os colegas _____
- Agredir fisicamente os colegas _____
- Discutir com os colegas na sala _____
- Dirigir palavras obscenas a professor _____
- Dormir na sala _____
- Cantar ou fazer outros barulhos durante a aula _____
- Falar fora da sua vez _____
- Fazer intervenções inoportunas _____
- Não ser pontual _____
- Não realizar as tarefas propostas _____
- Sair a meio da aula _____
- Enviar mensagens de telemóvel durante a aula _____

- Não trazer o material necessário para a aula. _____
- Olhar e/ou debruçar-se na janela da sala de aula _____
- Recusar-se a responder quando solicitado pelo professor _____
- Estar constantemente virado para trás _____
- Outros:

IV. Numera por ordem de maior gravidade (1 a 6) os comportamentos que podem configurar situações graves de indisciplina dentro de uma sala de aula, passíveis de uma participação disciplinar direta.

- Desobedecer ao professor
- Usar linguagem obscena
- Dar pontapés ou/e murros nas mesas e/ ou cadeiras
- Ameaçar os colegas
- Manter conversas paralelas com os colegas
- Agredir fisicamente os colegas
- Discutir com os colegas na sala
- Dirigir palavras obscenas a professor
- Dormir na sala
- Cantar ou fazer outros barulhos durante a aula
- Falar alto e/ou fora da sua vez
- Fazer intervenções inoportunas
- Não ser pontual
- Não realizar as tarefas propostas
- Sair a meio da aula
- Enviar mensagens de telemóvel durante a aula
- Não trazer o material necessário para a aula.
- Olhar e/ou debruçar-se na janela da sala de aula
- Recusar-se a responder quando solicitado pelo professor
- Estar constantemente virado para trás
- Cuspir pela janela da sala de aula

Outros _____ :

V. Na tua opinião, como deve proceder o professor perante as seguintes situações de indisciplina, dentro da sala de aula.

Situações de indisciplina	Medidas punitivas	Medidas correctivas
Enviar mensagens de telemóvel durante a aula		
Dirigir palavras obscenas ao professor		
Agredir fisicamente os colegas		

Estar constantemente virado para trás		
Não ser pontual		
Falar alto e/ou fora da sua vez		
Manter conversas paralelas com os colegas		
Estar constantemente virado para trás		

VI. Já alguma vez foste sujeito a uma participação disciplinar? Sim __ Não __
 Se a resposta foi afirmativa, indica o motivo.

Já alguma vez foste suspenso devido a uma participação disciplinar? Sim __ Não __

Sugere alternativas à suspensão disciplinar:

Que deve fazer um professor para resolver os conflitos que surgem na sala de aula? Apresenta sugestões.

VII. Numera, por ordem crescente (1 a 18), as estratégias mais importantes para prevenir a indisciplina.

- Método de ensino expositivo
- Correta gestão e administração do espaço
- Estratégias diferenciadas para alunos com necessidades diferenciadas
- Maioria de aulas práticas
- Ausência de tempos mortos
- Envolvimento dos alunos na definição das regras e estratégias a implementar
- Utilização de recursos diversificados
- Bom conhecimento científico do professor
- Sistema justo de recompensas e castigos
- Organização metódica da aula
- Clareza da exposição do professor
- Boa gestão do tempo de aula
- Método de ensino participativo
- Capacidade de comunicação do professor

Entusiasmo do professor
Regras bem claras e definidas
Construção de uma relação aberta com os alunos
Capacidade do professor para motivar os alunos
Outras:

Como consideras a tua turma?

- Disciplinada
- Indisciplinada
- Muito indisciplinada
- Relativamente indisciplinada

Qual é a tua opinião acerca da aula de Português? Indica aspetos positivos e negativos que consideres relevantes.

Sugere atividades para o próximo ano letivo.

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO! 😊