

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

**Clima de sala de aula e Relação Educativa: as
representações dos alunos de 3º ciclo**

Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa

LUÍS FERNANDO DE PINHO FERNANDES

FARO, 2008

NOME: Luís Fernando de Pinho Fernandes

DEPARTAMENTO: Ciências da Educação e Sociologia

ORIENTADOR: Professor Doutor Francisco José Brito Peixoto

DATA: 21 de Maio de 2008

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Clima de sala de aula e a Relação Educativa: as representações dos alunos do 3º ciclo

JÚRI: Presidente: Professor Doutor **Fernando Ribeiro Gonçalves**, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Vogais: Professor Doutor **José António Marques Morgado**, Professor Auxiliar do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (I.S.P.A.).

Professor Doutor **Francisco José Brito Peixoto**, Professor Auxiliar do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (I.S.P.A.).

RESUMO

A presente dissertação inscreve-se no âmbito do Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa, constituindo-se num estudo que procura essencialmente analisar as relações que são estabelecidas entre professores e alunos, em contexto de sala de aula, de forma a contribuirmos para uma melhor compreensão de alguns dos factores, muitas vezes implícitos, que podem determinar, positiva ou negativamente, o ambiente em que cada grupo-turma desenvolve as suas interacções educativas.

Deste modo, seguindo uma opção que já havia sido testada em investigações anteriores, nomeadamente Fernandes (2001), optámos por construir um instrumento que nos auxiliasse a questionar os alunos de 3º ciclo de uma Escola Básica de Beja, sobre alguns aspectos relativos ao clima de sala de aula e as suas implicações em termos de relação educativa nas disciplinas de Matemática e de Educação Visual e Tecnológica.

Desde sempre que nos pareceu pertinente abordar os diferentes tipos de interacções que podem ser estabelecidas entre os vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, mas naturalmente com especial destaque, as que decorrem entre professores e alunos em contexto de sala de aula, no entanto, neste trabalho apenas abordámos a perspectiva dos discentes relativamente às duas disciplinas referidas anteriormente, não sendo por isso os seus resultados generalizáveis, pensámos que poderão contribuir para uma melhor compreensão das representações dos alunos.

Finalmente, foi ainda nosso objectivo debruçarmo-nos sobre estas questões através de um olhar atento da Psicologia Educacional e tendo sempre presente que uma das funções mais importantes que podemos concretizar no trabalho enquanto psicólogos em contexto educativo é, procurar ajudar os alunos a ajudar os professores a ajudar os alunos, este trabalho pretende ser um pequeno contributo nesse caminho.

Palavras Chave: Relação Educativa; Clima de sala de aula; Representações dos alunos do 3º ciclo

ABSTRACT

This dissertation should be seen as a Mestrado in Observation and Analysis of Educational Relationship. It consists on a study that essentially intends to analyse the relationships established between teachers and students, inside the classroom, in order to contribute for a better knowledge of some factors, many times implicit ones, that can determine, positively or negatively, the environment where each class-group develops its educational interactions.

By this way and following an option that already had been tested on previous investigations, namely Fernandes (2001), we opted for developing an instrument that could help us questioning students of a Beja secondary school, about some aspects regarding the environment of the classroom and its implications in terms of educational relationship in the subjects of Mathematics and Visual and Technological Education.

Since the beginning we have seen as particularly important the different types of interactions that can be established between all the intervenients. However, in this context, we only develop the teachers' perspective regarding the two subjects previously referred, so that the results cannot be generalized, even though we believe it can lead to a better understanding of the students' representations.

Finally it was also our objective studying this issue through an Educational Psychology perspective and always keeping in mind that one of the most important functions we can achieve in our work as psychologists in educational context is to try to help the students to help the teachers to help them back, and this work aims to be a small contribute towards that path.

Key-words: Educational Relationship; Classroom Environment; Secondary Students' Representations.

Índice

Agradecimentos especiais	07
Estudar...	09
Parte 1 – Enquadramento Teórico	10
Capítulo 1 – Emergência e justificação do Estudo	10
Capítulo 2 – Clima e Gestão de sala de aula	13
2.1. Clima de sala de aula	14
2.2. Gestão de sala de aula	20
2.3. Tipo de liderança do professor	28
2.4. Dimensões da sala de aula	33
Capítulo 3 – Conflito e Comportamentos de Indisciplina em contexto de sala de aula	39
3.1. Factores que influenciam os conflitos e os comportamentos de indisciplina	40
3.2. Estratégias a desenvolver na prevenção de conflitos e de comportamentos de indisciplina	41
3.3. A influência do meio sociocultural na ocorrência de conflitos e de comportamentos de indisciplina	45
3.4. Tarefas e Estruturas de orientação na sala de aula	46
3.4.1. Estruturas de orientação para a cooperação	46
3.4.2. Estruturas de orientação para a competição	49
3.5. Elogios e recompensas na sala de aula	50
3.6. Dinâmicas de participação na sala de aula	51
3.7. Efeitos dos comportamentos dos alunos uns nos outros e nos professores	54
3.8. Estratégias e metodologias utilizadas em contexto de sala de aula	56
3.8.1. Características das actividades de aprendizagem	58
3.8.2. Principais características do processo de ensino-aprendizagem	59
3.8.3. Factores facilitadores do processo de ensino-aprendizagem	60

3.8.4. A comunicação no processo de ensino-aprendizagem	63
3.8.5. A relação professor – aluno - O papel das representações e das expectativas	64
3.8.6. Factores centrados no professor	64
3.8.7. Factores centrados no aluno	67
3.8.8. Factores afectivos e problemas de indisciplina	69
3.8.9. Adaptação pessoal e problemas de indisciplina	70
3.8.10. Estratégias de resolução de problemas de indisciplina em contexto de sala de aula	71
Capítulo 4 – Etapas metodológicas do estudo	74
4.1. Caracterização da população e da amostra	74
4.2. Do Modelo Conceptual ao Modelo Explicativo Teórico	75
4.3. Enquadramento metodológico do estudo	82
4.4. Planeamento da investigação	83
4.5. Observação de aulas	84
4.6. A primeira versão do questionário	85
4.7. Reestruturação da primeira versão do questionário	86
4.8. Descrição da versão final do instrumento de investigação	88
Parte 2 – Análise dos resultados dos Questionários	90
1. Aplicação dos questionários	90
2. Análise dos resultados do questionário para a validação do Modelo Explicativo Teórico	91
3. Análise descritiva e interpretação dos dados	95
3.1. Descrição da análise e da consistência dos resultados	95
Considerações finais	104
Referências bibliográficas	106
Anexos	110

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Francisco Peixoto, pela qualidade, paciência e disponibilidade na orientação deste trabalho e pelo privilégio que me deu de podermos continuar uma colaboração que muito me honra.

Às minhas amigas e colegas Zezinha, Fátima Estanque e Vera Raimundo, pelo constante apoio e disponibilidade e infinita amizade.

Ao Professor Doutor José Morgado, pela amizade, estímulo e apoio constantes que me ajudaram a acreditar que era possível realizar este trabalho.

À minha amiga e colega, Jacinta Sebastião, pela amizade, estímulo e apoio constantes e por acreditar sempre no meu trabalho, desempenhando um papel muito especial no meu crescimento como profissional e como ser humano.

Ao Conselho Executivo da Escola E.B.2,3 de Santiago Maior de Beja, pela disponibilidade e facilidades que concedeu.

Aos alunos que voluntariamente participaram neste estudo e sem os quais, este trabalho não teria sido possível.

A todos os Professores que se mostraram sempre disponíveis para colaborar neste trabalho.

À minha família, pelo apoio, paciência e amizade, especialmente à minha mãe que ao longo da sua vida, sempre me fez acreditar que todas as pessoas são especiais e que o céu pode ser o nosso limite, basta acreditarmos...

Aos meus oito sobrinhos, Raquel, Inês, Daniel, Mafalda, Joana, Alice, Mariana e Gabriel, com quem tenho aprendido muito sobre como deve ser um ser humano, um tio e um psicólogo que pretende passar o resto da sua vida a trabalhar com crianças e jovens.

À minha mulher, Sara, pelo seu incondicional amor e apoio ao longo de todos estes anos.

À minha Sarinha, uma princesinha muito especial que todos os dias ilumina e dá cor e alegria à minha vida.

“Estudar...

(...) Aprender a crescer quer dizer:
aprender a estudar, a conhecer os outros,
a ajudar os outros, a viver com os outros.

E quem aprende a viver com os outros
aprende a viver sempre a viver bem consigo próprio.”

José Carlos Ary dos Santos

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – EMERGÊNCIA E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

Durante muito tempo, os diversos intervenientes num sistema educativo pareciam não dar grande importância às elevadas taxas de insucesso escolar, sendo os alunos menos capazes vistos como indivíduos que, de forma inata, apresentavam algum tipo de incapacidade, aspecto que condicionava de forma determinante a sua aquisição de conhecimentos.

Nessa época, a Escola só estava ao alcance de alguns privilegiados, sendo muitas vezes defendido por muitos pedagogos que o insucesso dos alunos mais não era do que a acção de um sistema educativo exigente e naturalmente bem sucedido.

Nos dias actuais, a Escola tem desenvolvido um esforço substancial para se conseguir adaptar às novas realidades, tornando-se um sistema cada vez mais aberto, interactivo e supostamente, facilitador das relações entre os diversos agentes educativos, no entanto, na prática sabemos que as coisas nem sempre são assim. Actualmente, temos conhecimento que em qualquer contexto onde existem e interagem pessoas, estão presentes interesses e motivações muitas vezes antagónicas que provocam, mais cedo ou mais tarde, conflitos entre os seus membros.

Assim, a Escola encontra-se em permanente interacção com o meio envolvente, não sendo possível ficar, como é compreensível, imune aos acontecimentos, às variações, às tensões ou mesmo aos desequilíbrios da sociedade a que pertence. Além disso, a própria escola é ela mesma geradora de tensões e conflitos que emergem dentro da sua complexa teia de relações interpessoais.

No passado, a escola apresentava um carácter essencialmente instrutivo, baseando-se as abordagens em termos de relação educativa, às interacções que eram estabelecidas entre a díade, o professor e o aluno, o que na prática, se traduziu em limitações sérias às interacções desenvolvidas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Tratava-se de uma concepção linear e uniforme do conhecimento, não sendo o saber e a própria autoridade do professor, alvo de qualquer contestação e todos aqueles que ousavam fazê-lo ou eram marginalizados ou rapidamente absorvidos pelo processo. Santos (1983 citado por Barros, 1999) costumava afirmar, “*Ninguém ensina nada a ninguém, as pessoas é que aprendem*”.

De seguida, a forma como se começou a processar a aquisição dos conhecimentos alargou-se passando a ter um carácter mais socializador, não se restringindo apenas às aprendizagens realizadas pelo aluno em contexto de sala de aula mas também nas relações com os diversos agentes educativos (professores e pais/encarregados de educação) ou mesmo outros adultos de referência para o aluno.

Como já foi referido anteriormente, os professores desempenham um papel crucial na melhoria do ambiente das nossas escolas ou mais especificamente, das nossas salas de aula, através do modo como se interage e intervém junto dos alunos, como gere os currículos e os métodos e estratégias de trabalho que são utilizados, são alguns dos aspectos que parecem ser incontornáveis na promoção da motivação e do sucesso educativo das turmas.

Como profissionais a trabalhar na área da Educação temos uma posição privilegiada, uma vez que todos os dias nos deparamos com situações que nos dão a oportunidade de marcar positivamente o presente e certamente o futuro, de crianças e jovens com os quais interagimos. Um professor não ensina apenas comportamentos e competências académicas, exerce igualmente uma grande influência ao nível dos afectos, da forma como podem os alunos se envolver no trabalho, fazendo-os sentir que são parte integrante e vital da dinâmica educativa. Relativamente a esta questão parece-nos pertinente transcrever uma carta anónima que foi enviada, há já alguns anos, ao Director do Jornal “*New York Times*”:

“Desconfo da Educação

Caro Professor

Sou um sobrevivente de um Campo de Concentração.

Os meus olhos viram o que jamais olhos humanos deveriam poder ver:

- *Câmaras de gás construídas por engenheiros doutorados;*
 - *Adolescentes envenenados por físicos eruditos;*
 - *Crianças assassinadas por enfermeiras diplomadas;*
- *Mulheres e bebés queimados por bacharéis e licenciados...*

Por isso desconfio da educação.

Eis o meu apelo:

Ajudem os vossos alunos a serem humanos.

Que os vossos esforços nunca possam produzir monstros instruídos, psicopatas competentes, Eichmanns educados.

A leitura, a escrita, a aritmética só são importantes se tornarem as nossas crianças mais humanas.”

Apesar de tudo, mesmo nos nossos dias, a escola continua ser um local muito previsível, em que ano após ano, os alunos já sabem quais as estratégias que cada professor irá certamente utilizar durante as aulas, sejam estas ministradas numa escola no Minho, em Lisboa, no Alentejo ou nos Açores.

Pensou-se que com a crescente e frequente publicação de legislação que procura promover a autonomia das escolas, este aspecto conseguisse ser ultrapassado ou pelo menos atenuado, no entanto, e apesar de algumas raras excepções, a maioria das escolas continua a oferecer aos seus alunos o habitual “*mais do mesmo*” em termos educativos, as estratégias e as metodologias pouco ou nada mudaram, são repetidamente previsíveis e nada inovadoras, aliás, muitas vezes nem sequer são interessantes.

Actualmente, a grande maioria dos alunos consegue ter acesso a fontes alternativas do saber, nomeadamente, nas interacções com o seu grupo de pares ou no acesso ao conhecimento e contacto com outras culturas, muitas vezes muito distantes em termos geográficos, sem sair sequer da sua casa através do recurso às novas tecnologias da informação, como é o caso da Internet. Esta nova realidade levou a que os alunos, consciente ou inconscientemente, se tenham tornado em agentes mais activos e críticos do valor e utilidade do saber escolar apresentado pelo professor e, por outro lado, muitas vezes percepcionem a sua permanência na escola como uma mera obrigação, um dever, um local que lhes proporciona insatisfação, incerteza e até em determinados momentos, algum mal-estar.

CAPÍTULO 2 – CLIMA E GESTÃO DE SALA DE AULA

Ao longo das últimas décadas, muitos foram os estudos que abordaram as interações educativas, resultando em investigações muito diversificadas, embora por vezes notoriamente inconclusivas, nomeadamente ao nível do clima e gestão de sala de aula, tipo de liderança e características dos professores eficazes, conflitos e comportamentos de indisciplina, entre muitas outras temáticas.

Coll e Solé (1990 citos por Carita, 1999) consideram que a relação educativa é um campo privilegiado de estudo, onde convergem investigações que durante muito tempo se ignoraram, trata-se pois de uma área fundamental para a compreensão dos processos de mudança que ocorrem na Escola.

Segundo Carita (1999), estas investigações pretenderam realizar uma “*descrição exaustiva e «objectiva» dos comportamentos verbais e não verbais dos professores e alunos, descrição realizada com a ajuda de sistemas de categorias mais ou menos sofisticados*”.

Rief e Heimburge (2000) defendem que, se fosse possível traçar o perfil da sala de aula perfeita, colocando de lado as questões financeiras e dando ênfase essencialmente aos aspectos relacionados com os alunos e com o processo de ensino-aprendizagem, as suas características poderiam ser:

- um local onde as crianças e jovens queriam estar e aprender, porque a escola e os pais trabalhariam em conjunto de forma harmoniosa, respeitando-se e apoiando-se mutuamente em benefício dos alunos;
- os alunos sentir-se-iam motivados para aprender porque sentiriam que a instrução recebida era significativa e relevante;
- o processo de ensino-aprendizagem seria mais eficaz porque os professores desenvolveriam diferentes abordagens, de forma a contemplar as modalidades de aprendizagem que melhor se adequassem a cada aluno;
- os alunos e os professores respeitar-se-iam mutuamente porque a diversidade e a capacidade de cada um para aprender são valorizadas;
- os alunos participariam activamente nas tarefas na sala de aula porque teriam muito gosto em aprender;

- todos os alunos apresentariam bons resultados porque a forma de avaliar o desempenho dos alunos não se centraria unicamente nos resultados dos testes.

2.1. Clima de sala de aula

Muitos autores defendem que o clima de sala de aula se deve às interações entre professor e alunos, sendo estas essencialmente assimétricas, uma vez que dependem em grande parte das acções do docente e não tanto dos alunos.

Ao longo das últimas décadas, muitos estudos têm permitido identificar uma série de variáveis que se apresentam como essenciais na análise do clima de grupo e de sala de aula, nomeadamente as dinâmicas de atracção, de liderança, as normas, as expectativas, a comunicação e a coesão (Amado, 2000), embora seja importante salientar que não existe nenhum quadro teórico que por si só permita compreender e resolver os possíveis constrangimentos que ocorrem na relação professor-aluno (Carita e Fernandes, 1995).

Hargreaves (1978 cit. Fernandes, 2001) refere mesmo que o “(...) *comportamento dos alunos na aula é produto de interpretações que o professor faz do seu papel e do seu estilo de ensinar (...) sendo de esperar que os alunos se adaptem ao professor em grau muito maior do que aquele em que este último se adapta aos alunos*”, assim, a verdade é que se mais professores optassem por ensinar de forma mais próxima dos alunos, explicando-lhes o uso prático das matérias, estaríamos certamente a formar, independentemente da área, melhores profissionais.

Na análise do clima de sala de aula, Lewin (1975 cit. por Amado, 2000) defende que o clima de grupo remete para a existência de bons desempenhos e à satisfação pessoal de todos os membros, o que naturalmente influencia as dinâmicas educativas.

Amado (2001) refere que a maioria dos alunos que podemos encontrar numa sala de aula ali estão porque não têm outra alternativa, trata-se de uma obrigação, temos então, segundo este autor, alunos, devotos, resignados e revoltados.

Os devotos são aqueles que realmente gostam das aulas e de estudar, sendo a escola sentida quase como uma “devoção”, os resignados são aqueles que constituem a grande maioria dos nossos alunos, não é que não gostem das aulas ou da escola mas preferiam estar noutra qualquer lugar, no entanto, vão cumprindo o seu nobre e difícil dever de estudar e não faltar às aulas e por fim, temos os revoltados, que como o próprio nome indica, estão nas aulas mas o seu propósito é quase exclusivamente “passar o tempo” da melhor forma possível, são normalmente alunos excessivamente marcados pelo absentismo e insucesso, em constante risco de abandono escolar e aqueles que dão verdadeiras dores de cabeça aos professores. Deve-se salientar ainda um aspecto incontornável, existem em quase todas as turmas de todas as escolas, com excepção dos estabelecimentos de ensino que optam por criar turmas de excelência e turmas problemáticas.

“O clima da aula tanto pode ser produtivo como inprodutivo, dependendo, em grande parte, da situação em que o grupo se encontra, numa perspectiva dinâmica relativamente a cada um dos elementos referidos” (Barreiros, 1996).

Sanches (2001) refere que *“a autoridade que o professor detinha, por ser o depositário do saber ruiu e deu lugar a uma autoridade que se conquista no dia-a-dia. A transmissão vertical do saber acaba por dar lugar a uma atitude de horizontalidade, numa contínua procura desse mesmo saber, em que professor e alunos confrontam as conquistas realizadas e cada um de per si complementa e enriquece o resultado da sua pesquisa”*.

Fernandes (2001) refere que no decorrer do seu estudo questionou os alunos de 3º ciclo sobre quais os aspectos que, caso fossem o Ministro de Educação, mudariam na Escola, um número significativo dos discentes revela que procuraria mudar os professores e a relação que estes normalmente estabelecem com os seus alunos, “obrigando-os” a ouvir, compreender e respeitar mais os discentes.

É importante termos em conta que nenhum aluno quer fracassar no seu percurso educativo, caso um aluno não se encontre suficientemente motivado para a aquisição das aprendizagens, certamente que este facto se deve a razões muito fortes para essa

indisponibilidade, sendo estas percebidas como muito graves e bastante válidas para esse jovem.

Todos sabemos que uma sala de aula é um local onde confluem personalidades, motivações e capacidades muito díspares, não sendo pois fácil criar e alimentar relações de afecto, de carinho e amizade, caso não exista um bom clima de aceitação das diferenças e de respeito mútuo.

A Vice-Presidente do Conselho Executivo da Escola Secundária da Bela Vista em Setúbal, referiu recentemente à Comunicação Social o “segredo” da boa relação que tem com os muitos alunos da escola, especialmente aqueles referenciados como mais problemáticos:

“A maioria destes alunos não precisa só de um professor, precisa de quem esteja cá para o que der e vier. Nós aqui fazemos o inimaginável para puxar por estes miúdos, para lhes dar um futuro. E eles sentem esse nosso esforço e retribuem, nem sempre com bons resultados, mas quase sempre com uma grande gratidão e amizade”.

Strecht (1998) defende mesmo que *“A capacidade de uma criança e adolescente aprender está na inteira dependência da capacidade de outros para ensinar e a qualidade de relação emocional que se estabelece entre professor e aluno é a chave mais importante deste processo.*

Alguns autores, como por exemplo, Arends (1995) falam mesmo em *“ensino por andaimes”*, em que o professor, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, vai dando algumas orientações e supervisionando as acções dos alunos, para que estes consigam realizar algumas das tarefas propostas, o que sem este auxílio seria complicado. Deste modo, o docente vai auxiliando a construção de um *“novo andaime”* a um nível superior, permitindo que seja o próprio aluno a construir, ao seu ritmo e de forma progressiva, os novos patamares do seu conhecimento.

Sampaio (2001) refere, “*Não existem turmas boas ou más, existem sim turmas com sistemas de relações estabelecidas entre os seus membros*”. Este autor defende ainda que é essencial que o professor desenvolva algumas estratégias para melhorar o clima de sala de aula, nomeadamente:

- centrar a sua acção sempre no que decorre na sala de aula, relegando para segundo plano outros tipos de formação de carácter mais específico (SIDA, Toxicodependência, entre outros);
- em qualquer sala de aula, ocorrem inúmeros acontecimentos inesperados que auxiliam a potenciar a dinâmica da aula;
- apesar de sabermos que cada turma tem uma história específica que influencia, positiva ou negativamente, as expectativas dos professores face à turma, devem os docentes procurar ao máximo, auto-imunizar-se a estas informações;
- cada professor deverá desenvolver comportamentos proactivos, que ajudem a antecipar situações, em vez de comportamentos reactivos.

As relações interpessoais que se estabelecem entre os alunos e o professor baseiam-se na comunicação e no modo como esta é estabelecida durante o processo de ensino-aprendizagem, não esquecendo a máxima popular, “*Se domares um cavalo aos gritos, não queiras que ele te obedeça quando lhe falares*”. Existem vários objectivos relativamente à comunicação, nomeadamente, na promoção das aprendizagens, procurando através da linguagem, desenvolver em todos os indivíduos a capacidade de análise, de reflexão, tornando-os agentes não apenas activos, mas essencialmente proactivos, na procura incessante do saber.

Ao reflectir sobre estas questões, Estrela (1992) recorreu à grelha de observação que havia sido desenvolvida em 1986 por Albano Estrela, para procurar comprovar que na ausência de interações entre o professor e os alunos, estes últimos apresentam comportamentos de desmotivação e desinteresse, derivando muitas vezes em comportamentos de perturbação do normal fluxo da aula.

A importância de se compreender o que sucede numa aula, quando um dado professor e um determinado grupo de alunos se propõem a realizar a tarefa árdua de ensinar e aprender, é de facto essencial. A complexidade de interações que caracteriza estes processos é grande, sendo cada vez mais realizadas investigações em que se procuram

observar e analisar um sem número de dimensões que podem ser explicativas do (in)sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Trata-se de uma série de variáveis que se interligam entre si, sendo muitas vezes complicado discernir quais os factores supérfluos e os essenciais para melhor compreendermos as relações que se estabelecem entre os diversos agentes educativos, resultando muitas vezes numa mera descrição dos acontecimentos, quando na verdade o intuito seria ir um pouco mais além, procurando analisá-los e conseqüentemente definir possíveis estratégias de intervenção.

É fulcral para o desenvolvimento de um bom clima de sala de aula e naturalmente da própria cultura da escola, conhecermos a realidade dos alunos, aos diversos níveis, pessoal, social e económico, tratando-os como indivíduos únicos e especiais que são, e simultaneamente termos a noção exacta de que as nossas turmas são grupos onde se estabelecem uma elevada complexidade de relações.

Jesus (1996) refere que são vários os autores que defendem a importância das actividades de preparação e manutenção de um clima ou ambiente promotor da aprendizagem activa dos alunos, através do seu envolvimento nas tarefas escolares, promovendo a responsabilização e a participação dos discentes. Assim, este é o contexto em que o docente deve intervir eficazmente, a gestão das relações interpessoais em contexto de sala de aula, quando a gestão da disciplina é menos bem conseguida causa nos professores elevados níveis de ansiedade e stress, aspecto este que indubitavelmente afectará a relação professor-aluno.

O estabelecimento de um ambiente de aprendizagem acolhedor e positivo, passa indubitavelmente pelo conhecimento das necessidades, valores, experiências e objectivos de cada aluno, já que quanto maior e melhor for o conhecimento que o professor tem do contexto e seus protagonistas, mais reforçada sairá a sua capacidade de antecipar e intervir em situações tidas como inadequadas ou mesmo intoleráveis de ocorrerem em contexto de sala de aula, resultando em respostas mais eficazes a cada situação que surja. Assim, parece-nos essencial salientar que importante não é tanto o que acontece, mas sim quais as mudanças que esse acontecer provoca em nós.

No que respeita às relações que são estabelecidas no seio do grupo-turma é essencial salientarmos que cada grupo apresenta uma série de características ímpares que o torna único e irrepetível, existindo numa mesma sala de aula, alunos que se encontram em diferentes patamares de desenvolvimento, de responsabilidade, de autonomia, pelo que o professor deverá ter em atenção o tipo de estratégias a utilizar, aquilo a que Woods (2001), designou por “*ensino relevante*”, caracterizando-se por uma discriminação positiva por parte dos professores aos alunos.

O recurso a contratos comportamentais, intercâmbios verbais com os alunos, planos de trabalho, debates em pequeno e grande grupo, assembleias, análise de dilemas morais, narração de histórias de vida, entre muitas outras estratégias a utilizar, tendo sempre como principais objectivos, a promoção do auto e hetero-conhecimento dos alunos, assim como, a responsabilização destes no que respeita ao nível de envolvimento nas tarefas propostas.

Woods (2001) refere ainda que algumas estratégias educativas de carácter criativo podem (devem!) ser utilizadas pelos professores, como por exemplo, ensinar de forma “marginal”, isto é, paralelamente à sala de aula, nos corredores, nos recreios ou mesmo no refeitório, em determinados momentos, o docente pode fingir que tem dúvidas como forma de desafiar os seus alunos, estabelecer com estes ligações emocionais através de um ambiente propício à imaginação, criatividade, empatia, estimulação, procurando até que algumas situações disruptivas possam resultar em momentos de aprendizagem para todos os intervenientes.

Normalmente, quando se aborda as questões do grupo, existem alguns aspectos básicos que são fundamentais referir para que um conjunto de indivíduos possa ser considerado um grupo, como o facto de existirem objectivos comuns a todos os membros, assim como, estratégias cooperativas para os atingir, além disso, os sujeitos devem interagir entre si com bastante frequência, ter papéis interdependentes, partilharem valores e normas, manterem uma relativa permanência no tempo e estabilidade, desenvolverem actividades em contexto grupal e finalmente, reconhecerem-se e serem reconhecidos pelos outros como sendo um grupo.

No caso de um grupo-turma, estes apresentam algumas características que são distintas de outros tipos de grupos. Em primeiro lugar, o facto da sua constituição ser realizada por terceiros e não pelos próprios participantes, não se tratam, em regra, de afinidades intelectuais ou afectivas, na maioria dos casos são meras decisões de carácter administrativo, factores como o percurso escolar anterior, a idade, o nível das aprendizagens, a residência dos alunos, entre muitos outros aspectos, têm pouca ou nenhuma importância, com excepção de algumas situações sentidas e “sinalizadas” como prioritárias, como é o caso dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

2.2. Gestão da sala de aula

Segundo Arends (1995), a gestão de sala de aula pode ser definida como *“os modos pelos quais os professores organizam e estruturam as suas salas de aula, com os propósitos de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e de diminuir o comportamento disruptivo”*.

É um facto indiscutível que as estratégias que o professor pode desenvolver para envolver os alunos nas tarefas da aprendizagem, de forma a promover o estabelecimento de um clima positivo são fundamentais e devem ser geridas de forma cuidada.

Sanches (2001) defende que qualquer intervenção educativa que não vise a globalidade do indivíduo acaba por ser lacunar. Como tal, quando surgem situações de indisciplina em sala de aula é importante que se identifique com precisão quais foram as variáveis que interferiram no contexto (aluno, professor, currículo) e os mediadores (externos e internos), que suportem as interações que se estabelecem entre o professor / aluno e programa e, se necessário, entre as variáveis exteriores ao contexto pedagógico: Escola, Família, Sociedade (Morgado, 1996).

Fontana (1994) refere que as causas de problemas de indisciplina em sala de aula centradas no papel do professor relacionam-se com:

- os comportamentos do professor, quer durante a actividade na sala de aula quer no exterior, demonstrando motivação para o ensino;

- o seu aspecto físico (tipo de penteado, modo de vestir, utilização de maneirismos) enquanto motivo que ajude os alunos a implicarem ou a criticarem as atitudes do professor;
- a planificação e posterior apresentação dos conteúdos e das actividades enquanto factor motivacional dos alunos;
- a capacidade de estabelecer relações interpessoais com os seus alunos;
- as expectativas e atitudes face aos alunos, aos seus comportamentos em sala de aula e seus desempenhos académicos;
- a capacidade para organizar o tempo, o espaço e a relação educativa;
- a capacidade para conhecer os seus alunos, quer em termos de personalidade, quer em termos de competências.

O grau de atenção que os professores desenvolvem nas interações com os seus alunos, também designado por testemunhação, é fundamental para a sua eficácia docente, até porque os próprios alunos percebem-no como alguém que sistematicamente os está a observar e analisar em termos de comportamento e desempenho académico. Mas para uma boa aplicação desta técnica de gestão de sala de aula devemos ter em conta três aspectos que são essenciais para o sucesso da mesma.

Em primeiro lugar, o “scanning visual” em que o professor procura “varrer” toda a sala de aula fazendo sentir aos alunos que está atento e pronto a intervir em quaisquer situações que considere necessárias, além disso, ao ter o cuidado de olhar, com bastante frequência, para todos os indivíduos consegue promover uma melhor comunicação face a face, aspecto este extremamente importante para potenciar as relações sócio-afectivas, já que proporcionam um maior número de contactos com a turma, conseguindo avaliar, de forma mais adequada, as intenções, os sentimentos e as expectativas dos seus alunos.

Trata-se de um procedimento em que o professor nos faz lembrar a actuação de alguns fadistas, que procuram através da movimentação da cabeça e realizando um “olhar-farol” percorrer toda a sala, procurando manter os indivíduos motivados e atentos ao seu discurso.

Um segundo aspecto são as deslocações na sala de aula, para avaliar as sinergias interactivas apresentadas por aquele grupo de alunos, naquele determinado contexto,

naquele momento exacto. O professor deve evitar que o seu raio de acção se limite à área em redor da sua secretária, como tal, os alunos têm de sentir que o “território” do docente é toda a sala de aula, não existindo zonas restritas a uns ou a outros, este facto é primordial para a melhoria dos níveis de empenhamento e de motivação dos alunos, principalmente no que respeita às actividades sentidas pelos alunos como de maior duração ou complexidade.

Por fim, o último aspecto, vulgarmente chamado de sistema de sinais (Arends, 1995). Trata-se de uma estratégia que orienta o normal funcionamento da sala de aula, já que permite advertir um aluno ou um pequeno grupo de alunos, não interferindo praticamente com o decorrer da aula. Alguns docentes, principalmente os mais experientes, são especialistas nesta estratégia de gestão de sala de aula, vejamos estes pequenos exemplos, em que um dado professor ao circular pela sala percebe que um determinado aluno se prepara para perturbar o colega. Nesse momento, o professor dá um ligeiro toque no ombro, advertindo-o discretamente mas continuando sempre a dar a matéria ou ainda outra situação em que o docente apenas com o olhar consegue minimizar ou mesmo evitar que um pequeno incidente se propague ao resto da turma, afectando substancialmente o processo de ensino-aprendizagem.

As chamadas de atenção em voz alta ou advertências públicas, na prática, resultam em interrupções da aula, acabando por funcionar como “pequenas vitórias” para os alunos protagonistas de tais actos. Estes alunos são “retidos” em aulas que nada lhes dizem e às quais muito dificilmente conseguirão ter boas notas, trata-se de uma pretensa e bem-intencionada inclusão, mas que na prática resulta numa mera “reclusão” escolar, em contraste com a actual perspectiva inclusiva em termos educativos. Assim, o impacto que alguns alunos provocam na sala de aula traduz-se, na opinião de muitos investigadores, em acções que representam um bom nível de saúde mental.

A sobreposição é a capacidade que um bom gestor de sala de aula deve ter para lidar com diversas acções que decorrem ao mesmo tempo. O exemplo típico é o do professor que realizando uma tarefa específica, sentado na secretária consegue controlar os comportamentos com um simples olhar. No entanto, na nossa prática diária sabemos que o que realmente acontece é que, enquanto o docente auxilia um aluno ou grupo de

alunos, uma parte significativa dos restantes elementos da turma revelam um estado de desmotivação e desatenção gerais.

Kounin (1970) refere ainda no seu estudo a importância da continuidade do sinal e do ritmo das matérias dadas. Esta investigação demonstrou que os docentes que apresentavam algumas características importantes, nomeadamente, o facto de tratar cada matéria de forma sólida, não derivando rapidamente para outra temática no caso dos alunos ainda não terem compreendido a matéria apresentada. Além disso, estes professores, apesar de ignorar aqueles pequenos sinais de perturbação, eram firmes e extremamente eficazes na intervenção junto de alunos que apresentavam indícios mais significativos de comportamentos disruptivos através da implementação de estratégias não coercivas e de carácter privado, como por exemplo, a aproximação a alunos mais desatentos ou olhando de forma fixa e directa para esses alunos.

Este estudo revela ainda que os professores que desenvolvem este tipo de procedimentos afirmam que se forem utilizadas repreensões de carácter público e de grande intensidade, provocam uma quebra da “continuidade do sinal” existente naquele momento naquela sala de aula específica, prejudicando fortemente o processo de ensino-aprendizagem.

Alguns autores, entre os quais se destaca Arends (1995), avançam com os aspectos que consideram essenciais para uma adequada gestão da sala de aula, tendo por base uma abordagem de carácter proactivo. Trata-se de desenvolver estratégias essencialmente preventivas e não reactivas, que integrem metodologias de gestão que promovam condutas adequadas dos alunos e métodos de ensino que permitam o desempenho escolar e ainda que o processo de gestão da sala de aula desenvolvido pelo professor procure encarar a turma como um todo e não apenas como meros comportamentos de alunos específicos.

Este autor defende ainda a existência de um conjunto de atitudes que são fundamentais para o sucesso da gestão de sala de aula, nomeadamente, o facto dos professores sentirem prazer no seu trabalho e demonstrarem respeito pelos alunos. Estes factos são facilmente analisáveis por inúmeros comportamentos, como por exemplo, o tom de voz, as expressões faciais ou a forma como observam e interagem com os alunos.

A segunda atitude é a importância dos docentes se esforçarem para conhecer individualmente os seus alunos. Este aspecto essencialmente afectivo é determinante, principalmente junto dos alunos a partir do 2º ciclo, uma vez que se estes criarem uma relação de empatia com o professor, a ocorrência de comportamentos de indisciplina é menor e quando surgem, a boa relação entre docente e discentes faz com haja sempre alguns alunos que tomam parte da perspectiva do professor (Arends, 1995).

Uma atitude que deve ser tida como indispensável é a coerência, devendo esta ser fomentada desde o início das aulas. É frequente que as palavras não sejam acompanhadas pelos actos, na linha do provérbio popular, “*Faz aquilo que eu digo, não faças aquilo que eu faço*” ou como recentemente ouvi a resposta de um aluno quando questionado sobre o que era para ele uma pessoa adulta prontamente afirmou, “*É uma pessoa que diz uma coisa, escreve outra e depois faz o contrário*”, assim quando se pensa no estabelecimento das regras de funcionamento da sala de aula é inquestionável que estas devem ser claras, razoáveis e exequíveis, para que não dêem azo a múltiplas interpretações carregadas de subjectividade, deste modo, o não cumprimento de quaisquer regras deve-se objectivamente ao comportamento do aluno e não ser vivido como uma “perseguição” por parte do professor.

Em suma, são estas as atitudes que permitem ao docente, conquistar o respeito e a admiração dos alunos, revelar consistência que o torne credível na perspectiva dos discentes, assumir verdadeiramente a responsabilidade pelo que os alunos aprendem e ainda, conseguir demonstrar interesse e envolvimento nas tarefas de aprendizagem, procurando que o mesmo ocorra com o seu grupo-turma.

Para finalizar esta questão, gostaríamos de reforçar um aspecto que em nosso entender nos parece indiscutível e que este estudo reforça igualmente, o facto dos comportamentos dos alunos dependerem fundamentalmente, embora não exclusivamente, das acções desenvolvidas pelo professor.

Kounin (1983 cit. por Arends, 1995) realizou uma investigação relativamente aos efeitos da gestão de sala de aula no envolvimento dos alunos nas tarefas escolares, concluindo que nas salas de aula dos professores mais eficazes em termos de gestão, o

envolvimento dos alunos era de 98.7%, contrariamente nas turmas em que o professor apresentava maiores dificuldades de gestão, o nível do envolvimento rondava os 25%.

Ainscow e Muncey (1989 citos por Pereira, 1998) referem que os melhores professores são aqueles que:

- estabelecem tarefas que são realistas e constituem um desafio para os alunos;
- asseguram-se de que os alunos progridem;
- proporcionam aos alunos grande variedade de experiências de aprendizagem;
- dão aos alunos possibilidades de escolha;
- apresentam expectativas elevadas;
- criam um ambiente positivo;
- proporcionam uma abordagem consistente;
- reconhecem os esforços dos alunos e os resultados que estes conseguem alcançar;
- organizam os recursos de forma a facilitar a aprendizagem;
- incentivam os alunos a trabalhar cooperativamente;
- orientam os progressos dos alunos e proporcionam feedback.

Ao longo deste trabalho tem sido salientado a importância de uma boa gestão de sala de aula para o sucesso dos alunos, no entanto, parece-nos inadequado afirmar que o facto de um professor saber gerir os seus grupos de trabalho é garantia absoluta que os seus alunos conseguem aprender, sem dúvida, que se trata de um factor que ajuda a criar condições para tal, apesar disso, todos nós conhecemos turmas em que a gestão é eficaz, os alunos apresentam comportamentos adequados, mas os níveis de motivação e de empenhamento são bastante baixos.

As dificuldades sentidas pelos professores para realizarem o seu trabalho são cada vez maiores, na medida em que as condições de ensino-aprendizagem modificam-se constantemente, sendo a sua situação profissional constantemente submetida a novas e maiores exigências. Cada vez mais existe uma pressão social acrescida ao sistema educativo e aos próprios professores, responsabilizando-os pelos êxitos ou fracassos dos alunos.

Em jeito de conclusão, podemos referir que os professores considerados melhores são aqueles que conseguem entrelaçar a gestão de sala de aula com o currículo a ministrar, de forma a que o primeiro factor passe praticamente despercebido e o segundo seja bastante desafiante, mas na medida em que assegure o envolvimento e a motivação, ao mais alto nível, dos alunos.

Fontana (1994) apontou uma série de pressupostos para que uma escola se torne cada vez mais eficaz, nomeadamente:

- existência de regras claras e em número reduzido, aplicadas com consistência, sujeitas a mudanças moderadas, sempre que se detecte a sua ineficácia ou inadequação e democraticamente seleccionadas;
- existência de estratégias comunicacionais estabelecidas de forma clara e com um sistema hierarquizado;
- percepção concreta da hierarquia das responsabilidades, em que todos os intervenientes no processo educativo sabem quais as suas reais responsabilidades;
- existência de um bom relacionamento interpessoal, formal e informal, entre os vários intervenientes educativos, de forma a promover relações de cooperação entre professores e alunos, assim como, o envolvimento dos docentes em actividades de carácter extra-curricular;
- percepção do professor relativamente à sua experiência de ensino como eficaz e relevante;
- percepção clara e objectiva por parte dos alunos das sanções aplicadas, como justas e adequadas por todos os agentes educativos;
- centralização do sistema avaliativo, de forma a identificar os alunos com necessidades educativas especiais (NEE), procurando encontrar mecanismos de ajuda e estratégias de diferenciação positiva desses alunos;
- responsabilização de professores, alunos e auxiliares de acção educativa por todo o edifício e recursos existentes, sendo estes responsáveis pela sua manutenção;
- existência de actividades extra-curriculares culturais e desportivas, sendo todos os elementos encorajados a participar;
- promoção de redes de comunicação com a família e a comunidade, de forma a que estes colaborem na educação dos seus jovens.

Morgado (2003) refere o Modelo proposto por Levine e Lezotte (1990) em que são identificadas algumas características que poderão ajudar a desenvolver escolas eficazes e de qualidade, nomeadamente:

1. Liderança reconhecida;
2. Dispositivos eficazes de ensino:
 - ensino eficaz;
 - organização eficaz do trabalho dos alunos;
 - mecanismos de adaptação da sala de aula;
 - tarefas de aprendizagem activas;
 - concentração da avaliação em competências cognitivas de ordem superior;
 - articulação entre o ensino e a gestão curricular;
 - diversificação e disponibilização de materiais de apoio às aprendizagens.
3. Ênfase na aquisição pelos alunos de competências de autonomia e metacognição;
4. Clima e cultura escolar produtivos;
5. Expectativas elevadas face a alunos;
6. Regulação apropriada do progresso dos alunos;
7. Apoio ao desenvolvimento profissional dos professores;
8. Envolvimento parental consistente;
9. Entre outros aspectos:
 - atenção à multiculturalidade;
 - formação pessoal dos alunos;
 - equidade nas práticas dirigidas aos alunos.

Dean (2000 cit. Morgado, 2003) refere como alguns indicadores observáveis de boas práticas:

- os alunos demonstrarem autonomia na aprendizagem;
- os alunos evidenciarem comportamentos indicadores de atitudes positivas face a professores e pares;
- os alunos evidenciarem comportamentos indicadores de atitudes positivas face a si mesmos enquanto alunos;
- os alunos não mostrarem problemas de comportamento indisciplinado.

É primordial tornar a aprendizagem funcional para que a aquisição dos conhecimentos ocorra em situações o mais próximo possível do quotidiano dos alunos, para que estes possam aplicar o que estão a aprender, resolvendo alguns dos desafios do dia-a-dia, tendo a experiência de observar a utilidade daquilo que aprenderam.

Frequentemente os alunos se queixam que o que aprendem nas aulas na prática não lhes serve para nada, mas todos sabemos que se os conteúdos partilhados na sala de aula fossem apresentados de uma forma original em que se compreendesse claramente a função de cada actividade ou exercício, o envolvimento e a motivação mudariam por completo, nunca podemos duvidar que não existem crianças ou jovens que não querem aprender e ter sucesso na escola, existem sim obstáculos que o impedem de atingir os seus objectivos. Sá (2003) defende que o mais importante não é aprender tudo, mas sim o essencial. E o essencial não é termos pessoas que nos ensinem mas que nos dêem espaço para aprender, Churchill afirmou-o de outro modo, *“Gosto que me ensinem mas não gosto que me dêem lições”*.

“No coração do ensino eficaz deve estar a habilidade do professor para criar o ajustado clima emocional para o trabalho, o qual permitirá aos alunos o envolvimento apropriado e a atitude requerida para aprendizagem” (Kyriacou, 1986; Dean, 2000, cits. Morgado, 2003).

2.3. Tipo de liderança do professor

“- Se ordenasse a um general que voasse de uma flor para outra como se fosse uma borboleta, ou que escrevesse uma tragédia, ou que se transformasse em ave marinha e o general não cumprisse a ordem recebida, quem teria a culpa, ele ou eu?”

- Vossa Majestade – respondeu absolutamente o príncipezinho.

- Pois era. É preciso exigir a cada um o que cada um pode dar – prosseguiu o rei.

- A autoridade baseia-se, em primeiro lugar, na razão”.

In *“O Príncipezinho”*

Factores como os diferentes tipos de liderança ou a influência exercida pelo professor sobre os alunos são determinantes para melhorar o envolvimento na aprendizagem, assim como, os resultados escolares. Morgado (1996) chegou às mesmas conclusões nos seus estudos no âmbito das expectativas pré-formadas pelo docente relativamente aos resultados escolares dos alunos.

Tradicionalmente, a base da relação pedagógica residia na autoridade do professor, o que era naturalmente aceite pelos alunos. O docente era o quase exclusivo detentor do saber e do poder e este facto era natural (Jesus, 2004). Nos nossos dias, é preciso aprender a valorizar o processo de aquisição dos conhecimentos e das atitudes e não centrarmos a nossa atenção única e exclusivamente no produto final.

Boavida (1986) refere mesmo que o professor deveria ser “*competente no saber (...) austero e exigente na disciplina, justo na avaliação, moderado na imaginação*”, já o aluno era essencial que fosse “*aplicado e persistente no estudo e correcto no comportamento*”.

Jesus (2004) refere os estudos de Lewin, Lippitt e White (1960) em que se verificou que se um determinado grupo for conduzido de um modo mais democrático, ou seja, em que o professor apresenta sugestões de tarefas e actividades e os alunos têm autonomia para as realizar, dá-se um aumento do nível de envolvimento destes no processo de ensino-aprendizagem, o que irá resultar numa melhoria significativa dos seus desempenhos académicos.

No caso de uma liderança autocrática, o docente apresenta um tipo de aula muito estruturado e pouco flexível, limitando o espírito de iniciativa dos alunos, o que naturalmente condicionará, a todos os níveis, os resultados que se pretendem atingir.

Outros trabalhos abordaram os diferentes estilos de liderança dos professores tendo como principal intenção, oferecer dados empíricos sobre a polémica que levava a confrontar o professor «tradicional» do «progressista» com base em posições teóricas, carregadas de ideologia e com escasso apoio de investigações verdadeiramente rigorosas. Tratou-se de estudos que utilizaram como principal metodologia, a observação em contexto de sala de aula, sendo a mais famosa a de Flanders.

Mais tarde, Bennett (1976 cit, por Amado, 2000) distinguiu três estilos distintos - liberal, misto e formal – que diferem em seis dimensões básicas: direcção e organização da turma; grau de controlo e uso de sanções; conteúdo e planificação dos planos de estudo; estratégias de instrução; técnicas de motivação e procedimento de avaliação.

Deste modo, e em relação aos dois estilos antagónicos (liberal e formal), os professores formais caracterizam-se pela grande importância que dão à explicação e à exposição dos conteúdos, à clarificação das suas instruções, por corrigirem sistematicamente os erros dos alunos e por basear o controlo da sua aula quase exclusivamente na questão da autoridade. Por outro lado, o estilo liberal caracteriza-se por professores que deixam as coisas fluírem, colocando questões, procuram que a participação seja um momento agradável, procuram ajudar os alunos a reflectirem, elogiando-os e estimulando-os durante este processo de aprendizagem.

Ribeiro (1990) defende que a neutralidade afectiva na relação educativa com o aluno não é a estratégia mais adequada para evitar a ocorrência de comportamentos desajustados, pelo contrário, alguns trabalhos referem mesmo que tal facto pode ser facilitador de comportamentos inadequados em contexto de sala de aula.

Crozier e Fridberg (1977 cits por Jesus, 2004) afirmam mesmo que o diálogo e a negociação são as duas principais vias para a resolução dos problemas que surgem na sala de aula. Severo de Melo (s/d) citado por Amado (2001) defendia, “*Os alunos não são anjos, nem tão pouco demónios, são apenas pessoas e já não é pouco*”.

Gilly (1976 cit. por Jesus, 2004) estudou a importância dos aspectos afectivos na relação pedagógica, assim constatou-se que os professores privilegiam os aspectos cognitivos, os resultados escolares e as atitudes morais, enquanto os alunos dão maior importância às qualidades humanas e relacionais dos docentes, aspectos estes igualmente referenciados por Fernandes (2001).

A relação pedagógica deverá assentar em princípios tão diversos como, o diálogo, a negociação criativa, a compreensão, o encorajamento, o respeito, as expectativas positivas e a fascinação (Cunha, 1989). Deste modo, o professor deverá negociar os conteúdos e as actividades com os alunos, numa perspectiva de desenvolvimento da co-

responsabilização, da autonomia, da auto-estima e da cooperação aluno / alunos. Em tom de brincadeira, Severo de Melo (s/d) citado por Amado (2001) referia, “*As crianças devem ser autónomas, para seguir livremente as nossas instruções*”.

Jesus (2004) refere que “*a relação pedagógica constitui um domínio particular do estabelecimento e desenvolvimento de relações interpessoais*”. Já Gordon (1979) afirma que “*os professores querem ensinar e não disciplinar e a sua maior satisfação reside em observar um aluno a aprender*”.

Alguns autores, nomeadamente Abrami, Leventhal e Perry (1982 citados por Arends, 1995) propõem o “*modelo da sedução educacional*”, em que aspectos como a expressividade e o entusiasmo que o professor aplica nas suas acções de forma a “*seduzir*” os alunos, são essenciais para facilitar as interacções durante processo de ensino-aprendizagem.

Exigir o envolvimento dos alunos é provavelmente um dos aspectos mais importantes em termos de estratégias de aprendizagem, mas o aluno tem de compreender que é aquela forma de actuar que o irá ajudar na resolução dos seus próprios problemas. Muitas vezes falta o clima adequado para que tanto o professor como o aluno consigam se expor, questionando, mas principalmente questionando-se, sobre os aspectos que influenciam ou mesmo inviabilizam a aprendizagem, numa análise crítica mas construtiva de todo o processo.

Gerir um grupo não é uma tarefa simples, especialmente quando os indivíduos que constituem esse grupo têm que cumprir tarefas que implicam concentração, esforço e empenhamento continuados e, ainda, em certa medida, cooperar com quem gere. Gerir uma sala de aula é, por estas e por outras razões, particularmente difícil (Lopes, 2001).

Todos sabemos que os alunos reais das escolas reais não revelam grande paixão pelas matérias. Nos 2º e 3º ciclos, mas principalmente neste último ciclo de ensino, descobrem que a escola mais do que um lugar para aprender, é um excelente local de afectos, para se estar e conversar com os amigos.

Uma sala de aula constitui-se como um espaço interactivo, com propriedades específicas e com elevadas exigências de gestão. Assim, é essencial que o professor

procure desenvolver estratégias de ensino que visem o sucesso dos alunos em vez de, quase exclusivamente, contribuir para reforçar os insucessos, adoptando metodologias que sirvam para enfatizar o que realmente o aluno consegue realizar em vez daquilo que ele não consegue concretizar.

Nos 2º e 3º ciclos, os alunos vão para as aulas com alguns objectivos, muitas vezes difíceis, de concretizar, como por exemplo, tentar resistir, na medida do possível, ao discurso do professor, às piadas e brincadeiras dos colegas ou ainda a outras movimentações mais ou menos clandestinas de alguns colegas mais agitados ou problemáticos.

É primordial que o professor tenha sempre presente uma das suas preocupações primordiais, ajudar os seus alunos a desenvolver auto-conceitos positivos, que tenham por base os sucessos. Ao elogiar um aluno em vez de o criticar pelas dificuldades, o docente estará a promover uma atitude positiva. Se o aluno perceber o clima escolar como importante para si agirá em consonância com essa ideia, produzindo comportamentos que vão ao encontro do que seria esperado. Contrariamente, se o aluno sentir o ambiente que o rodeia como algo ameaçador, tenderá a agir de acordo com essa percepção.

As situações de aprendizagem envolvem alguma fragilização do aluno pois encontra-se face a algo menos conhecido (Morgado, 1999), como tal, é importante que o professor procure organizar o trabalho dos alunos de forma a proteger a percepção que eles têm de si próprios enquanto alunos (auto-conceito académico) e em termos gerais (auto-estima). Deste modo, é essencial que o aluno consiga obter reconhecimento por parte do professor, assim como, dos seus pares, que seja encorajado e reforçado face aos seus esforços e sucessos, sendo que este reconhecimento é importante para a generalidade dos alunos (Dean, 2000 cit. Morgado, 2003).

“O aluno tende cada vez mais a ser considerado um sujeito activo do seu processo de desenvolvimento e formação. Considerando, também aqui, as diferenças naturalmente existentes entre os alunos, importa que as formas ou modelos de organizar o seu trabalho em sala de aula também se diferenciem de forma a acolher aquelas diferenças” (Morgado, 2003). Com base nesta perspectiva, o pensamento mais actual

em matéria de educação e formação dos indivíduos tem procurado atribuir uma progressiva relevância e importância a três eixos fundamentais (Marchesi & Martin, 1998, cit. Morgado, 2003):

1. O papel desempenhado pelos processos afectivos, emocionais e psicossociais nos contextos de ensino-aprendizagem;
2. Os processos de auto-regulação;
3. A concepção do processo de aprendizagem como inseparável do processo de ensino.

Dean (2000 cit. Morgado, 2003) refere uma investigação realizada em Inglaterra e nos Estados Unidos da América que avança com algumas das características que poderão ajudar a promoção de uma organização e gestão da sala de aula com qualidade, nomeadamente:

- a construção de um clima positivo e consistente favorecedor da aprendizagem;
- o estabelecimento de rotinas de sala de aula adequadas;
- o estabelecimento de um clima de alegria e gozo;
- a manutenção cuidada e agradável da sala de aula;
- a definição clara de objectivos educativos e sua partilha com os alunos;
- a avaliação regular do ambiente de ensino e aprendizagem.

“Estabelecer na sala de aula um clima relacional, afectivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútua, parece ser um aspecto determinante na qualidade da acção educativa uma vez que o afecto, as motivações e a relação interpessoal são compostos nucleares nos processos educativos” (Dean, 2000, Marchesi e Martin, 1998, cits Morgado, 2003).

2.4. Dimensões da sala de aula

Nas investigações realizadas por Doyle (1980, 1985 e 1986 cit. por Lopes, 2001) e posteriormente por Amado (2001), foram apontadas algumas propriedades da sala de aula, nomeadamente, a multidimensionalidade, onde se incluem uma grande diversidade de acontecimentos, em que as interacções existentes entre professor e alunos obrigam a

um esforço significativo por parte do docente em manter a disciplina, mas também na promoção dos conhecimentos.

A segunda propriedade é a simultaneidade, como todos sabemos os acontecimentos que ocorrem numa dada sala de aula desenvolvem-se, com frequência, em simultâneo, o que implica uma atenção elevada da parte do professor procurando reduzir a ocorrência e ao mesmo tempo o impacto destes acontecimentos simultâneos no clima da sala de aula.

De seguida, temos a imediatez, trata-se de uma das propriedades que mais e maiores desafios coloca aos professores, sendo essencial para estes, actuar de forma rápida e eficaz sobre os acontecimentos.

Em quarto lugar temos a imprevisibilidade, aspecto este amplamente presente em qualquer sala de aula. Qualquer professor pode em determinado momento ser confrontado com um acontecimento inesperado que necessita de uma resposta rápida e eficaz, sob pena de poder afectar toda a turma. Momentos de distração e interrupções ocorrem com frequência, como tal, torna-se praticamente impossível conseguir prever ou antecipar o modo como uma determinada actividade irá decorrer com um grupo específico de alunos.

A quinta propriedade é a notoriedade. Muitas vezes esquecemos que a sala de aula é um local público e os acontecimentos, com ênfase os que envolvem directamente o docente, são sempre observados por um número significativo de alunos.

Por fim, a historicidade. Todos sabemos que geralmente o número de horas que os alunos de uma turma estão em mútua interacção é superior ao tempo que passam com os familiares próximos, como tal, desenvolvem-se experiências e estabelecem-se normas que se vão estruturando e reforçando ao longo de um ou vários anos lectivos.

Os primeiros contactos são sempre momentos marcantes para a teia de relações que posteriormente se desenvolve, além disso, aspectos como a entrada ou saída de algum aluno ou outro acontecimento pode reforçar ou afectar negativamente o grupo-turma.

Doyle (1986) ao definir estas seis características das salas de aula refere que estas afectam fortemente as interacções entre professores e alunos e que, apesar de algumas ser passíveis de mudanças, com algum trabalho, por parte dos professores, outras há em que é mais difícil alterá-las.

É indiscutível que a expressão “*clima de sala de aula*” é um conceito abstracto e complexo, existindo muitas vezes alguma dificuldade em defini-lo de forma objectiva e consensual, se dúvidas existirem basta averiguar junto de alguns professores os seus entendimentos relativamente a esta questão, este foi igualmente um dos atractivos que nos mobilizou na realização deste estudo.

Foi Lewin (1975 cit. por Amado, 2000) quem mais contribuiu para a construção e desenvolvimento de uma base teórica deste conceito, demonstrando através dos seus estudos que as interacções em contexto de sala de aula apresentam algumas particularidades, nomeadamente, o facto de existir um grupo de indivíduos que se forma, tendo como principal intuito, aprender. Depois, trata-se de um grupo, cujos participantes são, na maior parte, seleccionados ao acaso e por fim, a existência de uma liderança formal que legalmente é dada a um dos membros do grupo, o professor.

Apesar de já terem passado mais de quarenta anos desde os seus estudos, estes continuam bastante actuais, Getzels e Thelen (1960 cits por Arends, 1995) através das suas investigações definiram o modelo dos grupos de sala de aula que tem duas dimensões essenciais. A primeira dimensão, a pessoal, defende que os indivíduos têm personalidades e necessidades muito próprias, como tal, os comportamentos não são do que o resultado da influência desses diferentes tipos de personalidades, de necessidades e de atitudes. Na segunda dimensão, a social, é defendido por estes autores que as turmas existem dentro de um sistema maior, a escola e desenvolvem-se de forma a atingir os objectivos desse mesmo sistema.

Os comportamentos ocorridos em contexto de sala de aula, são determinados pelas representações e expectativas partilhadas por toda a organização. Desta forma, é através da interacção entre estas duas dimensões, pessoal e social, que podem ser determinados os comportamentos em contexto de sala de aula, originando um clima de turma muito específico.

Posteriormente, Schmuck e Schmuck (1988 citos por Arends, 1995) introduzem outro factor para a definição do clima de sala de aula, os processos de grupo e interpessoais para o estabelecimento de um clima que seja considerado positivo e facilitador das aprendizagens.

Estes autores definem clima positivo como,

“(...) aquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham elevado grau de influência, tanto uns com os outros como com um professor, em que níveis elevados de atracção existem para o grupo como um todo e entre colegas, em que as normas favorecem a realização do trabalho escolar, bem como maximizar as diferenças individuais, onde a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo e onde os processos de trabalhar e desenvolver-se em conjunto, enquanto grupo, são considerados, eles mesmos, relevantes para serem estudados”.

Stall (1991 cit. Morgado, 2003) refere que numa sala de aula com um bom clima social:

- Verificam-se padrões elevados de comunicação entre os alunos e entre alunos e professor;
- Verifica-se que os professores recorrem mais frequentemente a elogios e reforços que a críticas e punições;
- Os professores evidenciam atitudes e expectativas positivas para com os alunos, demonstrando também interesse por eles enquanto pessoas e não exclusivamente enquanto alunos.

Nos seus estudos mais recentes, Good e Brophy (2000) apontam quatro tipos de salas de aula:

a. A turma vive no caos e em permanente agitação. O professor procura controlar os alunos mas nunca o consegue. Qualquer orientação ou recurso a ameaças não são tidas em consideração, mesmo as punições parecem ter efeito ineficaz e de curta duração;

b. A turma é barulhenta mas o clima é mais positivo. O docente procura que a escola seja divertida, introduzindo algumas actividades de carácter lúdico, nomeadamente, histórias, filmes, jogos, entre muitas outras. O professor consegue manter um nível

mínimo de actividades académicas, tornando-as agradáveis ao máximo, assim, a atenção às temáticas é dispersa;

c. A turma é calma e disciplinada, visto terem sido estabelecidas regras de funcionamento, assim como mecanismos e consequências, que podem mesmo ser severas ou até punições, caso existam infracções ao que havia sido previamente acordado. O professor é um disciplinador assumido, no entanto, apesar de ter a obediência dos alunos, o clima da turma é constrangedor, existindo sempre uma eminência de “explosões” por parte da turma, sempre que o docente sai da sala de aula.

d. Trata-se de uma turma que funciona em “piloto automático”. Na maior parte do tempo, o professor consegue desempenhar aquela que deve ser a sua função primordial, ensinar e não ter de resolver, com relativa frequência, situações relativas à disciplina. Os alunos desenvolvem trabalho autónomo seguindo instruções dadas pelo docente e sem outro tipo de supervisão. As interacções são frequentes e como tal, muitas vezes o barulho é grande, mas este deve-se ao envolvimento nas tarefas e não a meras conversas e actividades externas à sala de aula. Caso a turma se envolva de tal forma que o barulho se torne perturbador, basta uma pequena chamada de atenção do professor para que tudo volte a funcionar normalmente.

Estes autores referem que os quatro tipos de salas de aula atrás mencionados existem em praticamente todas as escolas, mas salientam que podem igualmente reportar-se ao mesmo grupo de alunos em interacção com professores diferentes.

Ao descrevermos estes quatro tipos de salas de aula estamos igualmente a referirmo-nos a quatro tipos de professores que através da forma como lidam com as situações do dia-a-dia causam efeitos naturais nos seus alunos. O primeiro tipo de docente apresenta sérias dificuldades em lidar com os alunos, já o segundo procura “comprar” os alunos, o terceiro estabelece as suas relações com os discentes tendo por base o medo e por fim, o último dos professores que procura envolver os alunos nas tarefas, promovendo a autonomia e a responsabilidade.

Em suma, como refere Good e Brophy (2000), “*a chave para uma gestão de aula bem sucedida reside na prevenção*”. Estes autores referem ainda que “*muitos problemas*

surgem quando os alunos estão amontoados, são forçados a esperar ou a ficar inactivos, porque não têm nada que fazer ou não sabem o que fazer”.

CAPÍTULO 3 – CONFLITO E COMPORTAMENTOS DE INDISCIPLINA EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

Desde a Antiguidade que os conflitos e mesmo as questões da indisciplina em contexto social e educativo vêm sendo descritos por inúmeros autores ou mesmo civilizações antigas, ora vejamos apenas um exemplo, “*A nossa juventude aprecia o luxo, tem maus hábitos, ignora a autoridade e não mostra nenhum respeito pela idade. As crianças de hoje são verdadeiros tiranos. Já não se levantam quando uma pessoa idosa entra na sala. Teimam com os professores, conversam com os outros jovens, comem ruidosamente e escravizam os professores*”, neste caso trata-se de um discurso de Sócrates no Processo de Alcibíades que data de 400 antes de Cristo. Este pequeno excerto ajuda-nos a compreender que estas questões, contrariamente ao que se poderia pensar, existem desde sempre, não sendo apenas o resultado das actuais conjunturas e dinâmicas sócio-culturais.

Como referimos anteriormente, Kounin (1970) deu a conhecer um dos mais significativos estudos sobre gestão eficaz de sala de aula. Nestas investigações concluiu que os professores que melhor conseguem gerir os seus grupos-turma são aqueles que promovem o envolvimento e a cooperação dos alunos nas actividades da aula, mas, ao mesmo tempo, os que conseguem antecipar e rapidamente inibir o surgimento de comportamentos tidos como problemáticos.

Morgado (1996) defende mesmo que quando ocorrem problemas de indisciplina em contexto de sala de aula, não se trata apenas daquele aluno ou turma que está em causa, é todo o edifício pedagógico que é posto em causa.

Segundo Carita e Fernandes (1995), a manutenção da disciplina na aula é muito valorizada pelos professores, visto que consideram este factor essencial na gestão adequada da sala de aula, reflectindo-se no processo de ensino-aprendizagem. Assim, em situações de conflito com os alunos, os docentes sentem-se duplamente ameaçados, em primeiro lugar, em termos de desempenho profissional e depois no que respeita à imagem que pretendem transmitir aos discentes.

É frequentemente afirmado por professores e muitas vezes até por pais e encarregados de educação, que os conflitos e os comportamentos de indisciplina são as principais questões que interferem no estabelecimento de uma boa relação professor-aluno, resultando nos aspectos mais difíceis e perturbadores de um bom clima de sala de aula.

Estrela (1986) refere, “(...) *o estudo das percepções dos professores pelos alunos poderá fornecer-nos pistas explicativas para as situações de indisciplina, na medida em que estas representações põem em relevo os equívocos e as ambiguidades da Relação Pedagógica*”.

3.1. Factores que influenciam os conflitos e os comportamentos de indisciplina

Segundo Strecht (2001) “*os factores que influenciam os conflitos e os comportamentos de indisciplina são de diversa ordem, social, familiar, pessoal e escolar, assim temos:*

- *factores de ordem social e políticos: interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego, pobreza;*
- *factores de ordem familiar: valores familiares diferentes dos valores da escola, disfuncionamento do agregado familiar, demissão da função socializadora;*
- *factores institucionais formais: espaços, horários, currículo e ethos desajustados aos interesses e ritmos dos alunos;*
- *factores institucionais informais: interacção e liderança no interior do grupo-turma que criam um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de certos professores;*
- *factores pedagógicos: métodos e competências de ensino, regras e “inconsistência” na sua aplicação, estilos de relação desajustados;*
- *factores pessoais do professor: valores, crenças, estilo de autoridade, expectativas negativas relativamente aos alunos;*
- *factores pessoais do aluno: interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, autoconceito, idade, sexo, problemas patogénicos”.*

Fontana (1985) afirma que o modo como os comportamentos dos alunos, os conflitos e as situações de indisciplina são percebidos têm se alterado ao longo dos anos e das diversas sociedades, no entanto, existem algumas estratégias que podem ser desenvolvidas com o intuito de prevenir ou pelo menos minimizar o aparecimento de conflitos ou a ocorrência de comportamentos de indisciplina.

Como factores pedagógicos da indisciplina, Hargreaves (1972 cit. por Amado, 2000), na sua Teoria Interaccionista, defende que:

- os alunos procuram no desvio às normas instituídas, uma “saída de emergência” relativamente ao tédio e desinteresse escolar. Não significa que não queiram aprender, podem é não querer aprender as matérias impostas pelo professor, no modo, momento e local que o docente deseja;
- os alunos mostram desconfiança face a um professor que não consegue definir a situação em função do seu estatuto e dos recursos disponíveis;
- os alunos procuram perceber os limites de cada situação, avaliando o estilo de autoridade e modos de actuação dos seus professores, especialmente nos primeiros contactos.

3.2. Estratégias a desenvolver na prevenção de conflitos e os comportamentos de indisciplina

Estas estratégias podem ser implementadas a dois níveis, em primeiro lugar através da maximização do tempo em que os alunos estão envolvidos em tarefas académicas produtivas, depois através da rápida e eficaz resolução de casos pontuais de perturbação e agitação, evitando que estes caminhem para comportamentos mais graves de conflito.

Existem alguns procedimentos que o professor pode (e deve) utilizar para conseguir uma boa gestão dos seus grupos-turma em contexto de sala de aula, não esquecendo que “(...) não é possível compreender o comportamento do aluno sem fazer referência ao cenário educativo em que ele se encontra” (Bronfenbrenner, 1970 cit. por Pires, 1999).

No que respeita aos factores referidos pelos alunos como responsáveis pelas situações de indisciplina, Amado (1998; 2001) identifica, também, “(...) na perspectiva dos

alunos, uma pluralidade de factores: pedagógicos, pessoais, da organização e da família; comparando, no entanto, os 7º, 8º e 9º anos, constata uma grande unanimidade na atribuição de responsabilidades ao professor; a diferença está no facto de os alunos mais novos apontarem predominantemente as falhas do domínio relacional (permissivismo, autoritalismo, injustiça na actuação), enquanto que os do 8º e 9º salientam mais os aspectos técnicos da acção do professor (incompetência didáctico-pedagógica)”.

Curwin e Mendler (1980 cits por Estrela, 1994) referem “*os alunos cujos valores são indefinidos manifestam apatia, instabilidade, insegurança, inconsistência, hiperconformismo, desinteresse, desorientação e exibicionismo”.*

A maioria dos autores refere que as situações de conflito surgem, em grande parte, devido à indefinição ou mesmo ausência de valores, devendo-se procurar que o próprio aluno consiga encontrar e conseqüentemente clarificar o seu próprio quadro de valores, auxiliando o seu próprio crescimento, assim como, na manutenção da disciplina em contexto educativo.

Segundo Carita e Fernandes (1995), as situações de indisciplina devem ser entendidas como conflitos que surgem nas interacções entre os intervenientes educativos, devendo-se distinguir algumas componentes que se encontram em interacção entre si, influenciando-se mutuamente, nomeadamente:

- os antecedentes do comportamento indisciplinado, a forma como este ocorreu e a resposta que foi dada pelo professor;
- as conseqüências dessa situação na relação de ambos (professor e aluno), na situação de trabalho, quer a curto quer a médio prazo;
- caracterizar a natureza da relação, o contexto em que ocorre, o período em que acontece, a capacidade de contrato emocional dos intervenientes.

A pretensão é que, através da construção de um clima adequado de sala de aula, se consiga promover o desenvolvimento pessoal de todos os alunos. Quando ocorre uma situação de indisciplina, o papel do professor deve ser o de propor alternativas que sejam facilitadoras da discussão e que vão de encontro a soluções, para que o aluno

reflecta sobre os seus próprios comportamentos, tomando a plena consciência dos seus actos e suas repercussões.

Wang et al. (1993 cit. Morgado, 2003) defendem que quando os professores promovem as interacções sociais entre os alunos, estas interacções fomentam comportamentos adequados, prevenindo comportamentos disruptivos, o que contribui obviamente para o estabelecimento de uma atmosfera mais favorável à aprendizagem.

Dubberley (1995 e Woods, 1979 cits por Amado, 2000) afirmam que o humor é uma “arma” poderosa que os alunos utilizam para experimentar e depois categorizar os seus professores, consoante as suas reacções. Deste modo, estes autores referem que os alunos consideram que existem quatro tipos de professores:

1. Os que te fazem trabalhar;
2. Aqueles com quem te podes rir e dizer piadas;
3. Aqueles com quem podes trabalhar e rir;
4. Aqueles que não te fazem o mínimo de mal.

Sampaio (1996) refere que a Indisciplina na Escola,

“(...) é um mar de equívocos. Embora seja o tema que mais inquieta os professores nas diversas acções de formação, é difícil criar uma linguagem comum que contribua para alguma eficácia na acção. Por exemplo, quando se classifica um comportamento como «excessivo», qual o limiar de que partimos? Quando se designa uma acção como «desadequada» que referência utilizamos? Como ter a certeza de que um acto é intencional se pouca ou nenhuma pessoa o observa directamente e ninguém sabe o que vai na cabeça do autor? Face à possível resolução da situação de indisciplina, qual é o papel da Escola, da Família, do Ministério da Educação ou do Técnico de Saúde?”.

A indisciplina é um conceito carregado de subjectividade, salienta Fontana (1985), na medida em que o que é considerado como indisciplina para um indivíduo para outro pode ser uma inadequação do comportamento sem gravidade. Assim, segundo Fontana

(1991) *“ao lidar com esse comportamento consiste em cada professor perguntar a si mesmo, porque razão o encara como problema”*.

Quando nos referimos à indisciplina, esta poderá traduzir-se em diversos comportamentos do aluno, nomeadamente, *“fazer barulho”*, *“sair do lugar sem autorização”*, *“participar fora de vez”*, *“dizer asneiras”*, *“agredir os colegas”*, *“discutir com o professor”*, estes são alguns dos exemplos referidos por Jesus (1996).

Magalhães (1992) refere que ao estudar as representações e alunos e professores sobre a indisciplina, aplicou um questionário a 649 alunos do 3º ciclo do ensino básico e aos seus 55 professores, concluindo que tanto docentes como discentes apontam como principal causa da indisciplina, o desinteresse pelas matérias tratadas nas aulas.

Por outro lado, estes diferentes comportamentos podem ser considerados de forma distinta por diferentes professores, produzindo uma acção, conseqüentemente, diferenciada de professor para professor, o que contribuirá para dificultar a percepção que os alunos têm daquilo que é permitido ou não (Fontana, 1994).

Castro (1987 cit. por Lopes, 2001) defende que outro factor passível de influenciar a emergência de situações de indisciplina na escola é o modo como as matérias estão organizadas e a forma como o professor as apresenta aos alunos. Assim, é fulcral estabelecer uma (re)adaptação das matérias e das próprias actividades propostas, de forma a que os alunos as considerem relevantes para si e para o futuro destes, estando motivados para o que irão realizar no contexto escolar.

Kounin (1970) defende que um problema de comportamento é uma situação em que as necessidades do grupo ou de quem detém a autoridade estão em conflito com as do indivíduo que integra o grupo.

Podemos afirmar que existe um problema de indisciplina quando as necessidades de um elemento vão contra as do grupo, em que a importância que o professor confere a determinado comportamento é essencial para a sua definição como adequado ou inadequado.

3.3. A influência do meio sociocultural na ocorrência de conflitos e de comportamentos de indisciplina

Almagro (1986) aponta a grande importância ao nível sociocultural e do estilo familiar dos alunos como factores que influenciam o seu comportamento na sala de aula. Segundo este autor, verificar-se-á a tendência para a ocorrência de comportamentos adequados na escola, quando a família e esta apresentam um discurso e uma conduta semelhantes relativamente às questões educativas. No entanto, caso se verifique uma divergência no que respeita à educação, gera-se um conflito de interesses, obrigando o aluno a ter de optar por um dos dois sistemas, familiar ou escolar.

A probabilidade de ocorrência de comportamentos de indisciplina é maior quando o aluno escolhe o sistema familiar. Sampaio (1996) defende que, para alguns alunos, a escola continua a ser sentida como um local obrigatório e sem sentido.

Sanches (2001) afirma que *“os saberes que a escola preconiza são saberes que para o aluno não têm aplicabilidade imediata e, por isso, os mais imediatistas não encontram qualquer utilidade para esse saber”*.

Um aluno pertencente a um meio sociocultural desfavorecido não se identifica com a maioria das regras que lhe são impostas pela escola, por outro lado, se um determinado aluno pertence a um meio sociocultural mais favorecido, estará mais motivado e disponível para as questões escolares, identificando e aceitando as suas regras.

Malone e Rickett (1998 citados por Lopes, 2001) desenvolveram uma investigação em que questionaram 2000 professores sobre as principais causas para a ocorrência de comportamentos perturbadores, sendo referido pelos docentes os seguintes factores, falta de treino em competências sociais (93%), condições de vida desfavoráveis (93%), aulas aborrecidas (90%), falta de apoio dos superiores na manutenção da disciplina (87%), regras pouco claras (85%) e inconsistência do comportamento do professor face a comportamentos disruptivos (79%). Lopes (2001) refere que com excepção das *“condições de vida desfavoráveis”* e do *“apoio dos superiores”*, todos os outros aspectos estão directamente dependentes das próprias acções dos docentes.

3.4. Tarefas e estruturas de orientação na sala de aula

Por tarefas realizadas em contexto de sala de aula devemos entender, aquilo que é esperado e exigível aos alunos a nível cognitivo e social, permitindo-lhes a concretização das tarefas a desenvolver dentro da sala de aula. Como principais e mais utilizadas tarefas desenvolvidas em contexto de sala de aula temos a participação em debates e assembleias de turma, o trabalho individual, a par ou em pequeno grupo ou simplesmente a escuta da aula, entre muitas outras. Estas actividades permitem-nos avaliar o modo como se processam as interacções entre a díade, professor e aluno, assim como, determinar quais os conteúdos que os alunos realmente aprendem.

A estrutura de orientação em contexto de sala de aula não deve ser confundida com os objectivos de instrução, uma vez que quando se fala em estrutura estamos a referir às estratégias que são utilizadas pelos alunos para se relacionarem entre si e com os seus professores, enquanto trabalham com a preocupação constante de atingir os objectivos de instrução delineados.

Jonhson e Jonhson (1975, 1987 cits por Arends, 1995) defendem a existência de diferentes tipos de estruturas de orientação, nomeadamente, as orientadas para a cooperação e as orientadas para a competição.

3.4.1. Estruturas orientadas para a cooperação

Nas primeiras estruturas falamos de cooperação no sentido dos alunos compreenderem que para atingirem os objectivos a que se propõem têm de promover interacções que determinem a real coordenação dos comportamentos de todos os intervenientes.

O trabalho cooperativo refere-se a uma modalidade de organização social da aula em que os alunos têm de colaborar entre si para conseguir realizar a tarefa da aprendizagem. O professor deve prestar especial atenção às estratégias de gestão de sala de aula, visto que o trabalho conjunto provoca sempre situações de grande actividade e agitação que, se não for controlada rigorosamente, pode derivar em situações de desordem que afectam o clima de trabalho na aula e não permite rentabilizar o tempo

das aprendizagens. Aliás, requer uma preparação muito elaborada de todos os materiais que os alunos podem necessitar para a realização das tarefas, visto que alguns alunos podem necessitar de actividades de reforço e de profundidade pelo seu peculiar ritmo de aprendizagem.

O ensino cooperativo assente nas interacções entre alunos e entre alunos e professores, possibilita de forma mais eficaz a introdução de mecanismos de adaptação no processo de ensino-aprendizagem (Wang et al, 1993; 1995 cits. Morgado, 2003).

Webb e Vulliany (1996 cits Morgado, 2003) inventariaram um conjunto de vantagens no recurso frequente de trabalho de carácter cooperativo. Deste modo, estes autores defendem que:

- Em contextos de cooperação, os alunos produzem mais ideias;
- Os alunos explicam, questionam e aprendem com os outros, utilizando a linguagem e diferentes padrões de interacção;
- Em contextos de cooperação os alunos reconhecem mais facilmente o valor da sua própria experiência na aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos;
- Em contextos de cooperação os alunos desenvolvem mais confiança em si próprios como aprendizes e efectuam trocas com uma audiência crítica;
- Em contextos de cooperação os alunos aprendem mais facilmente os seus níveis de responsabilidade face ao grupo desenvolvendo processos de auto-regulação mais eficazes.

Segundo Damon e Phelps (1989 cits por Fernandes, 1997), existem três formas de estruturar a cooperação entre os alunos: a tutoria entre pares, a colaboração entre os alunos e ainda a aprendizagem cooperativa.

Na tutoria entre pares, um aluno que apresenta um melhor desempenho na tarefa que está a ser objecto de aprendizagem, ensina outro que apresenta menos competências nessa tarefa. No segundo caso, dois ou mais alunos de igual nível de aprendizagem trabalham conjuntamente numa mesma actividade e por fim, a aprendizagem cooperativa consiste num grupo de alunos de diferentes níveis que realiza uma tarefa

conjunta com uma distribuição equitativa das responsabilidades e uma planificação dos diversos passos a realizar.

As três modalidades de organização da aula diferenciam-se entre si, segundo estes autores, em duas dimensões básicas: a igualdade e a mutualidade. A primeira refere-se ao grau de simetria entre as tarefas desempenhadas pelos participantes, a segunda, ao grau de relação e conexão entre as trocas comunicativas dos alunos. Assim, as relações tutoriais serão claramente assimétricas e variam em mutualidade dependendo da distância entre os níveis de competência de ambos os participantes, a colaboração entre pares caracteriza-se por altos níveis de igualdade e mutualidade e a aprendizagem cooperativa, por um alto nível de igualdade e variabilidade de mutualidade em função da distribuição de papéis e responsabilidades que se desenvolvem no seio do grupo.

Deste modo, parece-nos que as relações de tutoria são especialmente úteis para aprendizagens que apesar de já terem sido iniciadas, necessitam de consolidação, enquanto a colaboração entre alunos beneficia a aprendizagem de novas competências, no que diz respeito ao trabalho cooperativo, os alunos apresentam um nível bastante elevado de envolvimento nas actividades, como tal, os objectivos só podem ser atingidos mediante a colaboração em qualquer das modalidades referidas anteriormente.

Devemos pois, usar e “abusar” do ensino a pares para que se possa desenvolver o sentido da solidariedade, dentro da sala de aula e na escola. Criar o gosto pelo trabalho em pares, aproveitando a disponibilidade de uns para dar e de outros para receber. Ganham todos, aqueles que ensinam e naturalmente aqueles que aprendem. A linguagem mais próxima e a afectividade que se desenvolve proporciona uma melhoria das aprendizagens, quer académica quer comportamental, além de se simular de forma mais eficaz o tipo de aprendizagem e de desempenho profissional que ocorre fora em contexto real de trabalho.

Neto e Marujo (2001) afirmam que para a aprendizagem ser realmente cooperativa devem-se ter em conta cinco componentes, nomeadamente:

- a. Interdependência positiva entre os alunos;
- b. Interação cara a cara;

- c. Ênfase nas competências de relação interpessoal e de trabalho em grupo;
- d. Uso de processos de avaliação em grupo sobre o trabalho realizado para melhorar a eficácia;
- e. Espaço de reflexão, responsabilidade e aprendizagem individual.

“Os alunos que se disponibilizam para ensinar e ajudar os colegas desenvolvem capacidades e competências quando têm de transformar o seu saber em linguagem adequada à transmissão do mesmo a outros, para além de todo o desenvolvimento pessoal e social que este comportamento envolve” (Sanches, 2001).

Dean (2000 cit. Morgado, 2003) refere:

- Os modelos de trabalho cooperativo têm fortes e consistentes efeitos nas relações entre alunos de diferentes contextos étnicos;
- Os modelos de trabalho cooperativo potenciam mais eficazmente atitudes e comportamentos de solidariedade;
- Os modelos de trabalho cooperativo protegem e aumentam a auto-estima e confiança;
- Os modelos de trabalho cooperativo promovem mais eficazmente nos alunos atitudes mais favoráveis à escola.

3.4.2. Estruturas orientadas para a competição

De seguida, quando existe uma estrutura orientada para a competição, os alunos percebem as situações como só sendo possíveis de ser concretizadas e os seus objectivos atingidos, no caso dos colegas não conseguirem concretizar os seus propósitos.

Por fim, uma estrutura de orientação individualista baseia-se no facto da concretização de um determinado objectivo do aluno não estar minimamente relacionado com a prossecução dos objectivos dos outros alunos.

3.5. Elogios e recompensas na sala de aula

A sala de aula deve ser organizada, de forma a criar um clima que se apresente estimulante para as aprendizagens, com um ambiente agradável e relações humanas personificadas, partindo de uma observação cuidada de tudo aquilo que se passa à nossa volta. Clima este que permita a partilha e a socialização dos saberes, o que não é fácil de conseguir, já que desde muito cedo que os alunos podem estar marcados por um espírito de competitividade que se torna gerador de mau ambiente. É por demais sabido que essa competição não é sadia e acaba por não facilitar o desenvolvimento do aluno enquanto pessoa e muitas vezes o impede de se tornar um bom profissional.

Inúmeras investigações realizadas ao longo das últimas décadas comprovam que as dinâmicas existentes em contexto de sala de aula podem ser influenciadas, positiva ou negativamente, pelas estruturas de recompensa ou ausência destas.

Slavin (1983 cit. por Arends, 1995) concluiu nos seus estudos a existência de estruturas de carácter competitivo e cooperativo. As primeiras são as que recompensam os alunos pelo seu desempenho individual, comparativamente aos restantes alunos da turma, como exemplo, temos a nota que um aluno obtém num determinado teste.

As estruturas de recompensas cooperativas são aquelas em que o esforço individual contribui para que outros sejam recompensados. Como exemplo temos a seguinte situação, várias pessoas viajam de carro, a certa altura ficam presas no gelo ou têm um furo, se todas ajudarem a retirar a viatura ou a trocar o pneu, podem continuar a viagem, caso contrário, o grupo não conseguirá atingir os seus objectivos.

O professor deverá informar com rigor os objectivos que os alunos vão conseguindo atingir, de forma a reforçar positivamente as respostas adequadas, aumentando, conseqüentemente a sua ocorrência, não esquecendo que o elogio tem de ser oportuno, adequado, no momento exacto e de acordo com o perfil de quem o faz e de quem o recebe.

Existem três tipos de reforços que influenciam o comportamento dos alunos, o positivo (recompensa), o negativo (punição) e o ausente (indiferença).

Entende-se por reforço, as atitudes de aprovação, reprovação ou indiferença que o professor adopta face aos comportamentos dos seus alunos e que tem como objectivo a continuidade ou abandono de comportamentos deste último.

Sanches (2001) afirma que, *“Reconhecer e recompensar o esforço do aluno é uma aprendizagem que tem de ser feita, principalmente quando lidamos com alunos com problemas de aprendizagem que apresentam uma longa história de insucesso. O professor deve ser sensível a isso e fazer um elogio ou dar um feed-back positivo para as realizações ainda que modestas, deve saber pegar naquilo que o aluno tem de bom e mostrar-lhe como isso é importante para ele e para os outros”*.

É importante ainda salientar que o reforço positivo é o único que procura aumentar o nível de coesão interna do grupo, devendo este ser gerido de forma a não provocar rivalidades ou descontentamentos no seio do grupo.

O reforço negativo pelo seu carácter punitivo implica sempre uma reacção afectiva negativa por parte dos alunos. Caso este reforço seja duradouro pode mesmo provocar tensão e alguma instabilidade entre os elementos do grupo. Deve ainda ser referido que mesmo o reforço negativo pode ser dado de forma positiva, realçando os pontos mais positivos do aluno.

De todos o menos aconselhável é a ausência de reforço, uma vez que esta atitude do professor pode criar a sensação de abandono, que é sempre negativa e pode incentivar a ocorrência de comportamentos disruptivos por parte de alguns alunos.

3.6. Dinâmicas de participação na sala de aula

É indiscutível que o processo de ensino-aprendizagem é fortemente influenciado pelas dinâmicas de participação ou ausência desta em contexto de sala de aula.

Cazden (1986 cit. por Arends, 1995) resume-nos esta questão da seguinte forma, as estruturas de participação determinam *“quem pode dizer o quê, quando e a quem”*. Incluem-se ainda outros aspectos, nomeadamente a forma como os alunos aguardam a

sua vez durante a aula, como colocam questões e como respondem às colocadas pelo professor.

A sala de aula não é um espaço do professor, é um espaço a partilhar por todos onde cada um tem responsabilidades por tudo que ali acontece. Cooperar é interagir, é partilhar os direitos e os deveres, é avançar uns ao lado dos outros (Sanches, 2001). A própria disciplina, as matérias e o tipo de aula são igualmente factores importantes para a compreensão das estruturas de participação.

Kearney (1992 cit. por Amado, 2000) refere, *“Presumir que os professores têm o poder e os alunos não o têm é o pior dos erros que os professores podem cometer no seu esforço para controlar os alunos. Todos os novos professores, ao menos os que sobrevivem, rapidamente se apercebem que o poder é relacional”*.

De facto, apesar de se tratar de uma relação de carácter assimétrico, o poder na sala de aula, não está exclusivamente do lado do professor, os alunos têm poderes, não só pelo facto de estarem em maior número, podendo influenciar de forma mútua, como também os há que decorrem de um estatuto próprio que apresenta direitos e deveres dos discentes.

Creemers (1994 cit. por Arends, 1995) propõe um modelo em que a qualidade da instrução depende de três dimensões ou componentes básicos, o currículo, os procedimentos de organização dos alunos em contexto de sala de aula e o comportamento do professor.

Relativamente ao currículo, este autor considera que os factores de maior incidência na qualidade do processo de ensino-aprendizagem são:

- a forma como os objectivos e os conteúdos são explicitados e se apresentam ordenados entre si;
- a estruturação e clareza dos conteúdos relativamente aos objectivos;
- o recurso a organizadores prévios;
- a disponibilidade de materiais para a avaliação dos resultados dos alunos, a devolução da informação e respectiva correcção.

Ao longo dos anos, muitas têm sido as investigações que demonstram claramente que uma boa organização e gestão da sala de aula são determinantes na promoção do sucesso escolar, do auto-conceito positivo do aluno, assim como, na diminuição das possíveis tentativas de infracções às regras instituídas.

No que respeita aos procedimentos de organização dos alunos em contexto de sala de aula, Creemers (1994 cit. por Arends, 1995) afirma que ao longo das últimas duas décadas foram realizados vários estudos sobre o modo como os alunos se agrupam na sala de aula, nomeadamente, Slavin (1987; 1996), Johnson e Johnson (1989) e ainda Kulik et al (1990), no entanto, estes trabalhos não conseguiram ser tão esclarecedores quanto era esperado e desejável.

Por fim, relativamente ao comportamento do professor, Creemers (1994 cit. por Arends, 1995) defende que existem algumas variáveis que permitem ao professor ter um comportamento eficaz, nomeadamente:

- a gestão da aula com o objectivo de conseguir um clima ordenado que permita centrar-se nas tarefas da aprendizagem;
- o uso dos deveres, convenientemente estruturados e supervisionados;
- as expectativas dos professores, quando influenciam o seu comportamento;
- a clarificação dos objectivos, que devem ser selectivos e centrados nas competências básicas, na aprendizagem cognitiva e na generalização;
- a apresentação estruturada do conteúdo das matérias, de acordo com a hierarquia dos objectivos;
- a clarificação na apresentação e nas intervenções;
- o uso da estratégia de realizar perguntas como meio para manter a participação dos alunos na aprendizagem e de comprovar o seu nível de compreensão;
- a avaliação dos objectivos, a devolução e a informação, além da correcção dos erros.

Se um professor recorre a um método expositivo para explicar uma determinada matéria, os alunos limitam-se a ouvir e alguns mais atentos, a tirar apontamentos, já no caso da pretensão ser realizar um debate sobre um dado tema, o esperado é que os alunos coloquem o braço no ar para serem ouvidos já quando o objectivo é a realização

de actividades a par ou em pequeno grupo é necessário que os alunos apresentem uma cultura de participação distinta.

3.7. Efeitos dos comportamentos dos alunos uns nos outros e nos professores

Apesar das acções do professor influenciarem fortemente a dinâmica da sala de aula, as influências protagonizadas pelos alunos aos colegas e mesmo aos professores tem sido alvo, principalmente nos últimos anos, de inúmeras investigações, apresentando-se igualmente como aspectos chave na análise do processo de ensino-aprendizagem e mesmo outros factores educativos, como por exemplo, o absentismo e abandono escolares, entre muitos outros, acabam por interferir neste processo.

Todos nós conhecemos situações, principalmente durante a adolescência, coincidindo com os 2º e 3º ciclos do ensino básico, em que alguns alunos como forma de serem aceites num determinado grupo, acabam por seguir “cegamente” os seus pares, faltando a aulas ou protagonizando comportamentos disruptivos em contexto de sala de aula.

Seldman (1983 cit. por Carmona, 1991) refere que os alunos entre os treze e os dezoito anos dão grande importância à capacidade do professor conseguir manter a disciplina e desenvolver nos seus alunos o interesse pelas aprendizagens, Brophy et al. (1976) e Kounin (1970) são unânimes em considerar que a correcta gestão de sala de aula, mas não é do que uma forma de prevenir problemas de indisciplina que possam ocorrer.

A assertividade é um conceito essencial e naturalmente incontornável, quase se trata de observar e analisar as interacções que se estabelecem numa sala de aula. Trata-se de um conceito que se opõe à agressividade, mas também à passividade.

Hargreaves (1978) refere que o clima é algo que podemos sentir mal se entra numa sala de aula, não sendo necessário observar demoradamente o contexto para conseguirmos avaliar o tipo de interacções que são estabelecidas entre professor e alunos ou entre pares, trata-se pois de um conjunto de variáveis individuais, grupais e sociais que são interdependentes.

Sebastião da Gama citado por Pais e Monteiro (1996) afirmava que “*ser um bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estar interessados; a não se lembrarem que lá fora é melhor*”.

Morgado (1999) propõe um modelo no qual identifica um conjunto de dimensões que estão envolvidas na relação educativa, podendo estas num determinado momento funcionarem como potenciais fontes de perturbação do sucesso desta relação. Assim temos, o aluno, o professor, o grupo-turma, as metodologias, o currículo e a gestão do mesmo, as actividades de aprendizagem, a escola e ainda o meio familiar.

O sucesso da intervenção baseia-se numa clara identificação dos mecanismos de leitura e análise utilizados pelo aluno, assim como, dos processos envolvidos na gestão do seu comportamento.

De seguida, é essencial conhecer-se claramente os anseios, as motivações e as necessidades sentidas pelos discentes. Geralmente, os obstáculos que surgem na relação educativa prendem-se com as diferenças que existem entre estes aspectos essencialmente externos à cultura escolar e a percepção da vida e cultura da escola. A forma como o aluno sente as suas aprendizagens nem sempre é tranquila e positiva, como tal, pode afectar a sua auto-estima, influenciando naturalmente os seus comportamentos.

Ao longo das últimas décadas tem sido comprovada a importante influência do grupo de pares nos comportamentos dos alunos, principalmente durante a adolescência, como tal, é essencial analisar as dinâmicas relacionais que são estabelecidas e que muitas vezes dão origem ao aparecimento de comportamentos disruptivos.

No que diz respeito ao professor, é importante salientar a importância da comunicação, assim como, das suas representações e expectativas do docente na gestão da relação educativa.

O ensino, se for bem feito, é difícil. Cada aluno é único, dispondo de diferentes estilos e competências de aprendizagem, interesses, experiências e motivações. António Gedeão na sua obra “*Teatro do Mundo*” (1958) referia-se ao mesmo, “*Não há, não, duas folhas*

iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais". Assim, não é de admirar que o ensino seja mais uma vocação do que um trabalho, requerendo tanto talento e técnica como qualquer arte.

O modo como o grupo-turma funciona, o tipo de interações que se estabelecem entre os seus membros ajudam a criar uma dinâmica interactiva muito própria para a qual contribui fortemente o estatuto e papel desempenhado por cada aluno.

3.8. Estratégias e metodologias utilizadas em contexto de sala de aula

Trata-se de um conceito extremamente abrangente, já que pode incluir factores tão diversos como, as diferentes estratégias de intervenção e eficácia da acção educativa, o modo de organização do trabalho dos alunos, mas também os tempos, os espaços, os recursos e os materiais necessários e por fim, os processos de avaliação.

Em relação às estratégias utilizadas pelo professor, estas devem ter em conta a melhor forma de potenciar permanentemente as capacidades e especificidades de cada indivíduo. No que diz respeito à eficácia da acção educativa, os estudos têm comprovado que existe um conjunto de aspectos que funcionam como facilitadores de práticas pedagógicas de qualidade.

A organização do trabalho dos alunos reveste-se de um carácter subjectivo, uma vez que não existe uma receita definitiva e concreta que auxilie na gestão e organização das actividades dos discentes. Com alguns grupos, uma determinada actividade funciona eficazmente, enquanto com outras pessoas, essa mesma actividade revela-se totalmente inadequada, isto deve-se ao facto de cada grupo possuir objectivos próprios e características individuais e contextuais que influenciam fortemente a definição dos procedimentos e estratégias a desenvolver.

Os tempos, os espaços físicos, os recursos e os materiais são factores que, devidamente ajustados, podem contribuir de forma positiva para o sucesso das interações em contexto de sala de aula.

A organização da sala de aula tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula, como já referimos anteriormente, é um dos factores mais importantes no desenvolvimento das aprendizagens. Sanches (2001) refere “(...) *os nossos alunos e nós próprios também precisamos de ambientes diferentes e renovados, salas em U, umas vezes, salas organizadas para o trabalho de grupo, salas com disposição tradicional, outras vezes*”.

Carroll (1963; 1989 cit. por Arends, 1995) defende que o nível de aprendizagem real dos alunos depende da relação entre a duração prevista de duração das tarefas de aprendizagem e o tempo efectivo que é dispendido pelo aluno. Por sua vez, o tempo real de aprendizagem varia em função de vários factores, nomeadamente:

- *Atitude*: refere-se às variáveis que determinam a quantidade de tempo que um aluno necessita para aprender uma tarefa em condições óptimas de instrução e de motivação;
- *Oportunidade para aprender*: quantidade de tempo disponível para a aprendizagem;
- *Perseverança*: quantidade de tempo que o aluno está disposto a dedicar para aprender a tarefa;
- *Qualidade da instrução*: organização do ensino para facilitar a aprendizagem;
- *Habilidade para compreender a instrução*: capacidade dos alunos para compreender o objectivo da aprendizagem.

A gestão dos processos de avaliação é outro aspecto central e recorrente das preocupações dos professores, assim como dos restantes agentes educativos, especialmente os pais e encarregados de educação.

Todos sabemos que só com algum trabalho da parte do docente, numa primeira fase, e depois em articulação com os alunos, conseguirão implementar e desenvolver critérios avaliativos que sirvam para descortinar correctamente o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao currículo e à sua gestão, devemos referir que a partir do 2º ciclo torna-se mais complicado realizar uma gestão adequada a todos os alunos do programa previsto para a disciplina em causa.

3.8.1. Características das actividades de aprendizagem

No que diz respeito às actividades de aprendizagem é importante salientar que estas devem espelhar, o mais possível, as características específicas contextuais da turma, é contraproducente planear actividades, por exemplo, trabalho em grupo, se à partida sabemos que pelas suas características e dinâmicas, a estratégia não conseguirá atingir os objectivos propostos. Além disso, devem apresentar alguns pressupostos essenciais, nomeadamente serem significativas, integradas, diversificadas, activas e socializadoras.

Significativas, tendo em conta todas as experiências / vivências dos alunos, o grau de funcionalidade das tarefas, bem como as motivações e interesses de cada indivíduo ou grupo.

Ao longo das últimas décadas, várias investigações têm ajudado na compreensão da importância dos alunos sentirem as actividades que devem realizar como relevantes, maior será a probabilidade dos discentes demonstrarem um genuíno interesse pelas temáticas que estão a abordar, envolvendo-se mais na sua realização, estando assim, muito menos disponíveis para gerar ou ter participar em situações de conflito e apresentar comportamentos tidos como disruptivos.

Integradas, promovendo a articulação e a convergência de conceitos, conhecimentos e competências de diferentes áreas e natureza. Por vezes, o professor começa a abordar uma determinada temática, mas através da participação dos alunos, começa a afastar-se do assunto em causa, nesses momentos deve ser função do professor clarificar as matérias tratadas.

As actividades devem ser diversificadas, não apenas na questão da utilização de recursos e equipamentos diferentes e inovadores, que prendam a atenção da turma, trata-se principalmente de “quebrar” rotinas. Se um professor utilizar sempre o mesmo tipo de actividades, os alunos mobilizarão recorrentemente as mesmas competências e como sabemos, todos nós aprendemos de maneira e ritmo diferentes, trata-se do célebre “*mais do mesmo*”.

Sanches (2001) defende que “*percebendo os estilos de aprendizagem de cada um e actuando segundo eles. (...) uns aprendem melhor se ouvirem, outros se visualizarem, outros se experimentarem, mas todos aprendem melhor se usarem uma estimulação multissensorial*”.

Quando nos referimos às actividades serem activas, pretendemos que auxiliem os alunos a envolverem-se no processo de ensino-aprendizagem em termos de manipulação, experimentação, descoberta, como tal, a definição de situações de aprendizagem que contemplem e promovam a experimentação e a investigação educativas, parece-nos extremamente potente em termos pedagógicos, permitindo o surgimento de problemas e não tanto de soluções, o apelo é à interpretação dos dados e consequente elaboração de conclusões, a organização, a discussão e a partilha de resultados entre todos os intervenientes, professor e alunos e por fim, a reflexão, análise e promoção de actividades diversificadas.

As actividades de aprendizagem devem ainda possuir uma função socializadora, no sentido de serem estímulos à cooperação, à interacção e à partilha dos conhecimentos que vão sendo adquiridos por todos os alunos. A escola é importante, como estrutura global, visto que alguns dos seus aspectos influenciam o sucesso das relações pedagógicas estabelecidas.

A aprendizagem deve possuir uma série de características que a torna um processo global, dinâmico, contínuo, pessoal, gradativo e cumulativo.

3.8.2. Principais características do processo de ensino-aprendizagem

O processo de ensino-aprendizagem é global porque implica uma interacção real entre os diferentes tipos de saber. Para que exista verdadeiramente aprendizagem, é essencial que o aluno consiga apelar aos seus conhecimentos, capacidades e valores e no contexto educativo, consiga vivenciar um conjunto de experiências que sejam passíveis de serem transformadas em novos conhecimentos e em melhores competências.

Depois deve ser entendido como dinâmico, já que a aprendizagem procura a mudança de comportamentos, de forma observável, não esquecendo que só podemos falar realmente em aprendizagem quando os participantes actuam e interagem entre si.

É contínuo porque esta é uma das características do ser humano e da sua personalidade, que se vai construindo ao longo da vida. A aprendizagem é um contínuo incessante ao longo de todo o processo de socialização, de satisfação das necessidades do indivíduo.

Outra característica do processo de ensino-aprendizagem é o facto de ser pessoal. Para se aprender é necessário que exista uma adesão voluntária de todos os participantes.

O professor deve estar consciente da individualidade dos seus alunos; das suas diferenças e das suas necessidades, visto que só assim conseguirá mobilizar um conjunto de capacidades de cada grupo, para a promoção de comportamentos de cooperação e partilha entre todos os seus elementos.

A aprendizagem é um processo gradativo, visto tratar-se de um percurso que necessariamente é gradual, de forma a evitar-se a desmotivação e/ou desistência dos alunos. Na abordagem à temática a tratar, deve-se inicialmente explicar os conteúdos mais simples e ir aumentando lentamente o grau de dificuldade dos mesmos.

Por fim, o processo de ensino-aprendizagem é cumulativo, já que se dá uma associação dos saberes e actividades, através deste acumular de experiências e conhecimentos pretende-se estabelecer novos padrões comportamentais.

3.8.3. Factores facilitadores do processo de ensino-aprendizagem

Ao abordarmos as questões da aprendizagem devemos referir a importância de vários factores facilitadores deste processo, como por exemplo, a motivação, a actividade, o conhecimento dos objectivos, o conhecimento dos resultados, o reforço, o domínio dos pré-requisitos, a estruturação, a progressividade e ainda a redundância.

Motivação, no que respeita aos aspectos comuns a todos os indivíduos. Um professor deve desenvolver estratégias motivacionais que ajudem o grupo-turma a atingir os objectivos propostos, assim deve analisar a relação que é estabelecida entre os alunos e as temáticas a abordar, de forma a conseguirmos concluir se a motivação é intrínseca (inerente à própria matéria), suficiente para fazer avançar toda a turma. É de salientar que quando existe esta motivação, o trabalho do professor encontra-se um pouco facilitado, no caso da matéria por si só não ser suficientemente motivadora, o docente poderá recorrer a estratégias que promovam a motivação extrínseca (externa à própria matéria).

Existem diversos tipos de motivação, no entanto, alguns são comuns a todos os indivíduos, nomeadamente, a curiosidade, o sucesso pessoal, a competição, a presença no grupo, entre muitos outros, embora o grau com que se manifestem em cada pessoa ou grupo seja variável.

Ao falarmos sobre a importância da motivação no sucesso dos alunos, faz-nos recordar uma frase proferida num Colóquio sobre *“Indisciplina e Violência na Escola”*, há poucos anos, por um docente do 1º ciclo em final de carreira e que traduz, embora cada vez seja menos, a visão que alguns professores ainda têm sobre a importância de termos alunos cada vez mais motivados nas tarefas escolares, eis o seu discurso, *“Se eu dou motivação às crianças, elas depois só querem motivação e já não querem estudar!!!”*, pois bem, na verdade as coisas passam-se ao contrário, quanto maior for o envolvimento e a motivação dos alunos menor serão as condições que promovem a ocorrência de problemas de indisciplina.

O segundo aspecto que facilita a aprendizagem é a actividade. Ao longo das últimas décadas tem sido notório verificar que, independentemente da actividade que os alunos realizem, seja a simples recolha de informações, a realização de exercícios ou outras quaisquer tarefas, a actividade é sempre uma das variáveis essenciais ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

O professor deve estar preparado para se assumir como detentor de conhecimentos, mas simultaneamente, auxiliar, controlar, facilitar, animar e sintetizar o trabalho individual e em grupo dos alunos.

Outro aspecto importante para as questões da aprendizagem é o conhecimento dos objectivos. Quando o professor comunica de forma clara e precisa, quais os objectivos que se pretende atingir, ou mesmo revela possíveis formas de avaliação e controlo, está consequentemente, a tornar os alunos mais conscientes e responsáveis do que lhes vai ser exigido e marcar pontos de referência para que estes consigam calcular, avaliar e ajustar os seus progressos ao longo do ano lectivo.

De seguida, surge o conhecimento dos resultados. Em alguns momentos, apesar dos alunos terem o conhecimento concreto dos objectivos da aprendizagem, têm dificuldades em medir a sua progressividade.

O domínio dos pré-requisitos é essencial para que os alunos consigam dar continuidade ao seu percurso de aprendizagem. Os pré-requisitos são os conhecimentos que um determinado aluno tem necessariamente de dominar para poder aprender. Por exemplo, torna-se difícil alguém dominar um programa informático mais complexo, sem antes adquirir uma série de noções básicas de Informática.

Outro facilitador da aprendizagem é a estruturação. Estruturar uma determinada temática, implica ordenar sequencialmente o tema a ser abordado. Quer relativamente ao programa, quer no que diz respeito à sua própria coerência.

O processo de aprendizagem pode ser realizado de forma estruturada, mas também progressiva. Assim, o professor deverá apresentar as matérias em quantidades inicialmente pequenas e de reduzida dificuldade e com estruturas lógicas simples e procurar dosear a quantidade de actividades e exercícios a concretizar.

Finalmente, a redundância ou repetição de um conceito ou comportamento, facilita a sua memorização e conseqüente reprodução, diminuindo o tempo de execução. Através da redundância, a aquisição dos conhecimentos torna-se mais eficaz e familiar, além de enriquecer os conceitos aprendidos, facilita a sua transferência para situações futuras e ainda, pode ser utilizada através do recurso a exercícios e a trabalhos de grupo, procurando que o próprio aluno seja um agente activo do seu conhecimento, reestruturando os conceitos aprendidos.

3.8.4. A comunicação no processo de ensino-aprendizagem

Muitas investigações desenvolvidas ao longo das últimas décadas têm salientado para as constantes referências feitas pelos professores relativamente à influência que o meio familiar dos alunos tem na aquisição dos seus conhecimentos e do seu sucesso/insucesso escolar. O meio familiar é obviamente de elevada importância para a trajetória do aluno. Assim como, as representações e expectativas do discente relativamente ao professor, à escola e à relação que se estabelece entre a família e a organização escolar, sendo apontado tantas e tantas vezes como principal causa das nossas altas taxas de insucesso escolar.

Morgado (1999) aponta igualmente esta questão, referindo a existência de várias variáveis que interferem, de forma significativa, na relação educativa, nomeadamente, a comunicação e as representações de alunos e professor.

O modo como um professor comunica, organiza e gere a comunicação em contexto de sala de aula é a base de uma gestão eficaz da relação educativa. Em primeiro lugar, é importante que se reflita sobre a forma e o conteúdo da comunicação que se desenvolve entre professor e alunos e também entre pares, sendo este último alvo preferencial de mediação por parte do professor, como tal parece-nos essencial para a promoção e manutenção da comunicação, o reforço constante das interações, evitando ao máximo os juízos de valor que acabam por inibir o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre as questões da comunicação em contexto de sala de aula parece-nos importante salientar alguns aspectos essenciais. Por um lado, o facto de ser fulcral que a linguagem apresentada durante as aulas seja verdadeiramente entendida por todos os intervenientes, realizando, se necessário, algumas pequenas adaptações que sirvam para tornar a comunicação compreensível para todos os alunos.

Acreditamos ser determinante promover em alguns alunos, estratégias ao nível das competências pessoais e sociais em situação de interação, nomeadamente, o saber esperar pela sua vez, não interromper o colega que está a falar, participar de forma assertiva nas actividades de pequeno e grande grupo, entre muitas outras situações.

3.8.5. Relação Professor - aluno – O papel das representações e das expectativas

O estudo das representações que atravessam e estruturam a interacção educativa (especialmente as representações que os parceiros em presença um sobre o outro constroem e aquela(s) que constroem sobre os outros elementos da situação) apresentam-se como uma boa perspectiva de investigação (Carita, 1999).

A influência das representações e das expectativas no campo educativo têm sido amplamente estudadas, principalmente desde os primeiros estudos desenvolvidos por Gilly durante as décadas de 70 e 80 do século XX. O desenvolvimento de expectativas positivas relativamente a um determinado aluno, grupo de alunos ou mesmo turma, por parte do professor é essencial para um bom desempenho dos discentes, assim como o é relativamente à sua profissão e desempenho profissional.

Contrariamente ao que tantas e tantas vezes procuramos transmitir como educadores junto de terceiros, colegas, pais e encarregados de educação, promovemos na prática um discurso que nada tem a ver com aquilo que apregoamos aos sete ventos, a ausência de representações e expectativas relativamente aos indivíduos com os quais vamos estar a trabalhar durante todo o ano lectivo, aspecto este que continua a persistir de forma inequívoca em qualquer escola que nos estivermos a referir.

3.8.6. Factores centrados no professor

As expectativas são extremamente importantes para o desenvolvimento de alguns comportamentos, podendo ser determinantes para o sucesso ou insucesso de um determinado aluno. No final da década de 60, Rosenthal e Jacobson (1968 citados por Sanches, 2001) estudavam os efeitos das expectativas nos comportamentos do professor em contexto de sala de aula, aspectos estes que, mesmo nos nossos dias continuam actuais, assim concluíram que o professor:

- dá mais tempo para resposta aos alunos sobre os quais tem melhores expectativas (ele acaba por responder, ele sabe, vai pensando o professor);

- passa imediatamente a outro (ele não sabe, aprende com a resposta do outro, pensa o professor, mas entretanto o aluno perdeu uma oportunidade);
- encoraja / desencoraja a resposta com o olhar, com a atitude corporal;
- solicita mais vezes aqueles que melhor respondem;
- tem dificuldade em aceitar os maus resultados de um aluno que julga bom, pelas mais diversas razões;
- tem dificuldade em aceitar os bons resultados de um aluno que julga mau;
- pode determinar o sucesso / insucesso de um aluno de acordo com as expectativas que dele tem.

Geralmente, o professor dá especial atenção a determinados factores dos seus alunos, em função da imagem que criaram de um “aluno ideal” que não existe, fazendo uma valorização destas características, desenvolvendo as suas expectativas. Muitas vezes as expectativas baseiam-se unicamente em informações que outros professores são sobre determinado(s) aluno(s), uma vez que já foram seus professores em anos, turmas e circunstâncias diferentes e certamente em anteriores estádios de desenvolvimento do aluno.

O principal problema não é o aparecimento destas expectativas, já que segundo alguns autores, nomeadamente Miras (1996), se trata de um processo inevitável, a principal questão é a rigidez e estabilidade que se observa com frequência na mudança destas representações, trata-se de um rótulo que se “cola” ao aluno e que muito dificilmente se consegue retirar.

O chamado “*efeito de Halo*” resulta de situações ocorridas em contexto escolar, nomeadamente na sala de aula, quando um determinado aluno é considerado perturbador, todos os seus actos, independentemente do contexto onde ocorram, irão imediatamente ser avaliados de forma negativa pelo professor. Este tenderá a imputar ao aluno em causa qualquer outra perturbação que ocorra naquele contexto, mesmo que não tenha sido aquele aluno a realizá-lo.

Fontana (1985) designou o “*efeito de Halo*” como “*efeito do Demónio*” e possui uma relação de proximidade com a “*auto-realização das profecias*”. A auto-realização das profecias refere-se à importância das primeiras percepções e impressões que se têm de

um indivíduo, as quais irão pautar todo o futuro comportamento a desenvolver, quando em interacção com a pessoa em causa.

As expectativas que um aluno possui de si mesmo leva-o a criar uma série de expectativas relativamente ao maior ou menor grau de êxito com que se pode enfrentar as diversas tarefas da aprendizagem. Quando os resultados não vão de encontro às expectativas criadas, é necessário procurar a explicação para o sucedido e dependendo do tipo de causas a que se atribui o êxito ou fracasso, a auto-estima será afectada ou sairá reforçada.

Em contexto de sala de aula, quando um professor toma um primeiro contacto com o aluno, quer se trate de um contacto directo e pessoal, quer seja por interposta pessoa, através de uma caracterização por parte de outros docentes, verificar-se-á uma catalogação da sua parte em relação àquele aluno. Se esta “rotulagem” for no sentido de o considerar um elemento perturbador, o professor manifestará tendência para uma forma de acção em consonância com a informação que detém daquele aluno.

Vejamos alguns exemplos, quem nunca proferiu ou pelo menos ouviu comentários deste género: *“Quem o X da turma Y? É terrível. O ano passado em Dezembro já estava tapado por faltas”* ou ainda *“Claro que falta, então há dois anos que sou Directora de Turma dessa aluna e a mãe nunca veio às reuniões. A culpa deles faltarem e não aprenderem é da família!”*.

Hargreaves (1978) defende que *“(…) qualquer situação que tenha a ver com o ensino e a aprendizagem, inclui o problema da indisciplina desde a escola primária à universidade, ainda que exista uma enorme variedade na extensão da problemática”*.

Segundo Jesus (1996), a categorização pode causar um agravamento nas situações de indisciplina se o aluno se categorizar da mesma forma, desenvolvendo comportamentos consonantes com essa categorização. Sprinthall e Sprinthall (1993) defendem que podem resultar numa generalização positiva ou negativa.

Jesus (1996) refere ainda que embora *“a indisciplina seja vista como um processo de categorização”*, ao verificar-se esta caracterização, os professores libertam-se da

necessidade de procurar todas as informações e orientações necessárias para a clarificação do comportamento, não possibilitando a resolução da situação.

Tradicionalmente, a abordagem aos problemas de indisciplina em contexto de sala de aula centralizava a sua atenção no aluno que evidenciava o comportamento dito disruptivo, procurando explicá-lo através de aspectos de carácter emocional ou de personalidade.

Nos nossos dias, esta problemática tem sido abordada de forma mais global, Fontana (1985; 1991) procurou equacionar as questões da indisciplina numa vertente mais dinâmica, principalmente em termos relacionais, procurando avaliar a variação dos comportamentos dos alunos face a determinados contextos, analisando o papel do professor e da própria Escola.

Alguns autores defendem que a (in)disciplina depende do modo como são partilhados os espaços, os tempos, o tom de voz, a assiduidade em contexto de sala de aula. Este depende das normas e regras são partilhadas pelo grupo-turma.

Segundo Fontana (1991), a definição de regras pouco claras, as exigências diferenciadas por parte dos professores relativamente ao cumprimento dessas regras, a ausência de explicitação quanto aos comportamentos tidos como adequados e alternativos e ainda a discordância quanto à necessidade e adequação de algumas regras defendidas pelos professores são factores determinantes para a ocorrência de conflitos ou comportamentos indisciplinados.

3.8.7. Factores centrados nos alunos

Com a realização de várias investigações, nomeadamente os estudos realizados por Brofenbrenner no início dos anos 70 e Fontana desde meados da década de 80 até finais dos anos 90 do século passado, ficou comprovado que é essencial para compreender as questões dos conflitos e da indisciplina protagonizados pelos alunos em contexto educativo, a observação e consequente análise de um vasto leque de condicionalismos,

nos quais o professor, o clima da sala de aula e de escola, o contexto sócio-familiar do aluno, o currículo e ainda os factores individuais de carácter físico e psicológico.

As múltiplas dimensões que são necessárias ter em conta na perspectiva do aluno para que se promova a aquisição de aprendizagens significativas poderiam resumir-se em duas grandes vertentes: os factores cognitivos e os factores emocionais e relacionais que intervêm na aprendizagem. A partir de uma visão da aprendizagem que defende que o aluno constrói novos conhecimentos mediante as relações sólidas que estabelece entre aquilo que já sabe (as suas teorias implícitas) e os novos conhecimentos escolares através de uma actividade mental construtiva, sendo evidente que a sua capacidade de desenvolver aprendizagens significativas estará condicionada, entre outros factores, pelos seus conhecimentos prévios (Miras, 1993).

No entanto, parece-nos oportuno para melhor compreendermos esta problemática, analisar não apenas a estrutura psicológica dos alunos, como também a natureza das acções e reacções destes em relação aos seus pares e vice-versa, nos diferentes contextos de interacção.

Cada aluno “carrega” uma mochila em que transporta as suas próprias vivências e experiências, além das motivações e sonhos, assim como tudo aquilo que tem caracterizado o seu percurso educativo, o número de retenções e participações ou ausência destas, mas ao mesmo tempo ainda consegue guardar uma série de representações, quer dele e da família em relação à Escola, quer desta relativamente a aspectos de carácter familiar. A ideia do aluno como sujeito activo é inerente ao modo como entendemos os processos de aprendizagem em geral e as aprendizagens escolares, em particular.

Ao longo das últimas décadas, as investigações têm sido representativas de uma evolução do processo de ensino-aprendizagem, podendo-se resumir em três características, nomeadamente:

a. A diminuição progressiva da supremacia dos factores cognitivos em benefício dos elementos afectivos e relacionais. Actualmente, as teorias da aprendizagem colocam muito mais o enfoque nas questões emocionais e psicossociais no que respeita à

construção do conhecimento, considerando-as, no entanto, cada vez mais indissociáveis dos elementos cognitivos.

b. A importância atribuída aos processos de auto-regulação, tanto a nível cognitivo como sócio-afectivo. Trata-se do aluno assumir o progressivo controlo dos processos que o permitem aprender. A tomada de consciência deste ponto de vista é um elemento incontornável da aprendizagem.

c. A concepção da aprendizagem como um processo inseparável do ensino. Certamente, considera-se a dimensão construtiva do conhecimento como tendo um carácter interactivo. Assim, tanto as representações mentais da parte do aluno como os seus padrões motivacionais devem ser entendidos como fruto de uma construção dinâmica entre o aluno, os «outros significativos» (professor e os pares) e o objecto da aprendizagem.

3.8.8. Factores afectivos e problemas de indisciplina

Os problemas de indisciplina em contexto de sala de aula estão interligados a variáveis relacionadas com o tipo de personalidade de cada aluno e o modo como estes vivenciam as suas próprias emoções, principalmente no que respeita à dimensão introversão / extroversão. Assim, estas poderão ser distintas e estar em conflito com as evidenciadas pelo professor (Fontana, 1999).

Este autor refere ainda que os indivíduos que apresentam um estilo marcadamente extrovertido, tende a apresentar-se mais sociável e com maiores expectativas face a novas aprendizagens, traduzindo-se numa adaptação mais fácil a ambientes agitados e interactivos, com elevado número de actividades e de interacções sociais, com possibilidade de trabalho em grupo.

Contrariamente, os indivíduos com um estilo predominantemente introvertido preferem ambientes mais calmos em que desenvolvam o seu trabalho de forma independente e que se caracterizem por um leque mais reduzido de actividades, adaptando-se com maior facilidade nestes ambientes.

Um aspecto importante a ter em conta é a importância que o professor deve dar na adequação das estratégias adoptadas para o grupo em questão, de forma a gerir a sala de aula, principalmente ao nível das estratégias de resolução de problemas, procurando estar atento às variações emocionais e comportamentais do seu grupo-turma.

3.8.9. Adaptação pessoal e problemas de indisciplina

É de extrema importância conhecer o motivo que leva um aluno a comportar-se de modo indisciplinado, antes de se tomar uma decisão relativamente à estratégia de resolução de problemas a utilizar face a cada situação.

De entre vários factores, muitas vezes podem ocorrer problemas de indisciplina por, serem feitas muitas vezes exigências, no mínimo, irrealistas; se pretender atenção mediante um desempenho menos bem conseguido; provocarem situações na sala de aula como forma de demonstrar a sua frustração e insatisfação; existir um clima de grande nervosismo e ansiedade que o aluno se isole na sala de aula ou, por outro lado, provoque os colegas e conteste a autoridade do professor.

Sprinthall e Sprinthall (1993) referem “(...) *ou o professor acaba tão envolvido na manutenção da ordem que não tem tempo para ensinar, ou os alunos acabam tão envolvidos no jogo que a sua energia é canalizada no sentido de testarem constantemente os limites*”.

Em algumas situações, os problemas pessoais de um aluno podem prejudicar a sua capacidade de lidar com os outros, com especial ênfase as figuras de autoridade, adoptando estratégias inadequadas para estabelecer uma relação interpessoal.

Fontana (1999) afirma que ao efectuarmos uma abordagem ecossistémica do comportamento e dos problemas a este inerentes, verifica-se que muitos dos actos realizados pelos indivíduos têm origem no modo como estes interpretam a situação em causa. Em contexto de sala de aula, o aluno está permanentemente a interpretar, correcta ou incorrectamente, as palavras e acções do professor, assim como, o modo como o docente interpreta adequada ou inadequadamente as leituras enviesadas feitas por si e

pelos seus alunos relativamente a si próprio originam, em muitos casos, comportamentos de indisciplina.

Quem contacta diariamente com alunos sabe que estes referem, com bastante insistência, o facto das aulas serem excessivamente expositivas, dando pouco espaço à participação dos alunos, resultando num baixo envolvimento dos discentes no quotidiano das aulas. Sanches (2001) refere o desabafo de um aluno no momento da sua auto-avaliação, “*Que sorte que o professor tem, é sempre a sua vez de falar...*” ou ainda o de outra aluna que referiu, “*Um bom professor é aquele que me proporciona desafios*”.

Para se ultrapassar, de forma rápida e eficaz, estas situações é essencial existir uma melhoria das vias de comunicação professor/aluno, factor este que ajudará a promover uma atmosfera de confiança entre ambas as partes onde mais facilmente o aluno terá conhecimento do tipo de conduta que o docente espera dele, assim como, perceber a existência de problemas, por parte dos interlocutores no processo de ensino-aprendizagem e naturalmente procurar ultrapassá-los.

Durrant (1995 cit. por Fontana, 1999) e Fernandes (2001) enfatizam a importância que representa para os alunos, o facto de se sentirem ouvidos e compreendidos pelos professores, aspecto este comprovado igualmente por muitos outros estudos realizados na área das Ciências da Educação.

3.8.10. Estratégias de resolução de problemas de indisciplina em contexto de sala de aula

Um comportamento sentido como indisciplinado para um determinado docente poderá ser considerado aceitável aos olhos de outro professor, esta diferente percepção deve-se ao facto de cada pessoa possuir um conjunto específico de experiências e características individuais que proporcionam a existência de distintas formas de olharmos e nos relacionarmos com a realidade.

Para um determinado professor conseguir estar apto para intervir face a um conflito de forma adequada, devem ser desenvolvidas estratégias que sejam facilitadoras do reconhecimento da existência de um conflito, para que se consiga identificar o máximo possível de respostas à situação em questão.

Gordon (1979 cit. por Carita e Fernandes, 1997) efectuou uma análise de vários modelos pedagógicos à luz de diferentes estilos de resolução de conflitos e concluiu que os professores frequentemente resolvem os seus problemas com recurso a uma gestão de carácter dicotomizado, nomeadamente, os restritivos / complacentes, autoritários / competitivos ou ainda permissivos / académicos, no entanto, com um posicionamento mais frequente ao nível da primeira parte do binómio.

Assim, podemos verificar que os professores optam preferencialmente como estratégias de resolução dos conflitos e dos problemas de indisciplina, as que se efectuam com recurso ao poder. No entanto, outros estudos como os de Frey (1978), Seldman (1983) ou ainda Carmona (1991) reforçam a importância do docente se apresentar como um agente educativo amigável, positivo e encorajador dos alunos.

Fontana (1985) aponta a questão da justiça como a qualidade que é mais valorizada pelos alunos. Estes preferem um professor que apresente uma forma justa e consistente de ensinar, adoptando um conjunto de regras e de normas de funcionamento, facilmente identificáveis pela turma.

Gordon (1979 cit. por Carita e Fernandes, 1995), apela ao recurso a uma estratégia positiva e cooperativa, tendo como objectivo delinear estratégias de resolução dos conflitos. Quando determinado professor consegue estabelecer uma boa relação com os seus alunos, o nível de ressentimento entre ambas as partes é menor, conseguindo-se até atingir alguns resultados que à partida eram sentidos como difíceis, principalmente no que respeita à motivação e à criatividade para procurar soluções alternativas, aspectos estes que favorecem o desenvolvimento e a responsabilização dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Muitas vezes fomenta-se um pressuposto limitativo, existente junto de todos aqueles que abordam as questões do ensino e da aprendizagem, que apenas é possível aprender

bem e manter a disciplina se existirem condições de silêncio na sala de aula. Assim, o comportamento do aluno é percebido como um indicador do seu próprio carácter e, por isso, os professores deveriam ter uma postura de reacção forte a quaisquer tipo de comportamentos dos alunos que se constituíssem como um desvio às normas e regras de funcionamento da sala de aula.

Quando prevalece este tipo de perspectiva não existe lugar para a negociação, crê-se que só através da promoção de uma postura conformista e de obediência forçada é que os alunos conseguirão tornar-se adultos responsáveis, auto-orientados e auto-controlados.

CAPÍTULO 4 – ETAPAS METODOLÓGICAS DO ESTUDO

4.1. Caracterização da população e da amostra

O presente estudo foi realizado numa Escola Básica de Beja, durante o ano lectivo 2003/2004. A amostra deste estudo é constituída por 180 indivíduos, de ambos os sexos, alunos do 3º ciclo de uma Escola Básica de Beja. A escolha desta amostra baseou-se nos seguintes pressupostos:

- a) 60 alunos pertencentes ao 7º ano;
- b) 60 alunos pertencentes ao 8º ano;
- c) 60 alunos pertencentes ao 9º ano;
- d) com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos;
- e) ambos os géneros sexuais.

Ano escolar	Masculino	Feminino
7º ano	25	35
8º ano	25	35
9º ano	32	28
Totais	82	98

Quadro 01 – Sujeitos que constituem a amostra, por ano e sexo.

4.2. Do Modelo Conceptual ao Modelo Explicativo Teórico

Com este trabalho de investigação pretendemos responder à pergunta de partida que inicialmente elaborámos,

Será que os alunos do 3º Ciclo possuem diferentes representações do clima de sala de aula consoante a disciplina em causa?

De seguida, definimos a pergunta problematizante,

Porque é que a representação que os alunos têm do clima de sala de aula é influenciada pelo tipo de disciplina?

O nosso Mapa Conceptual define-se do seguinte modo:

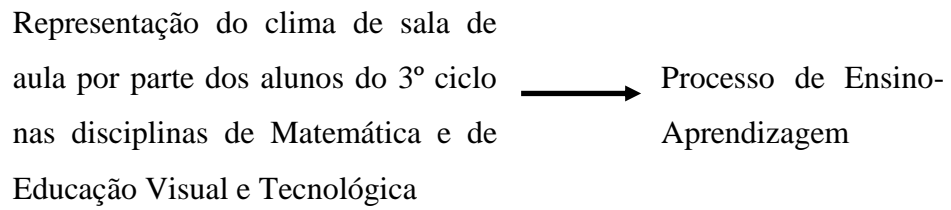
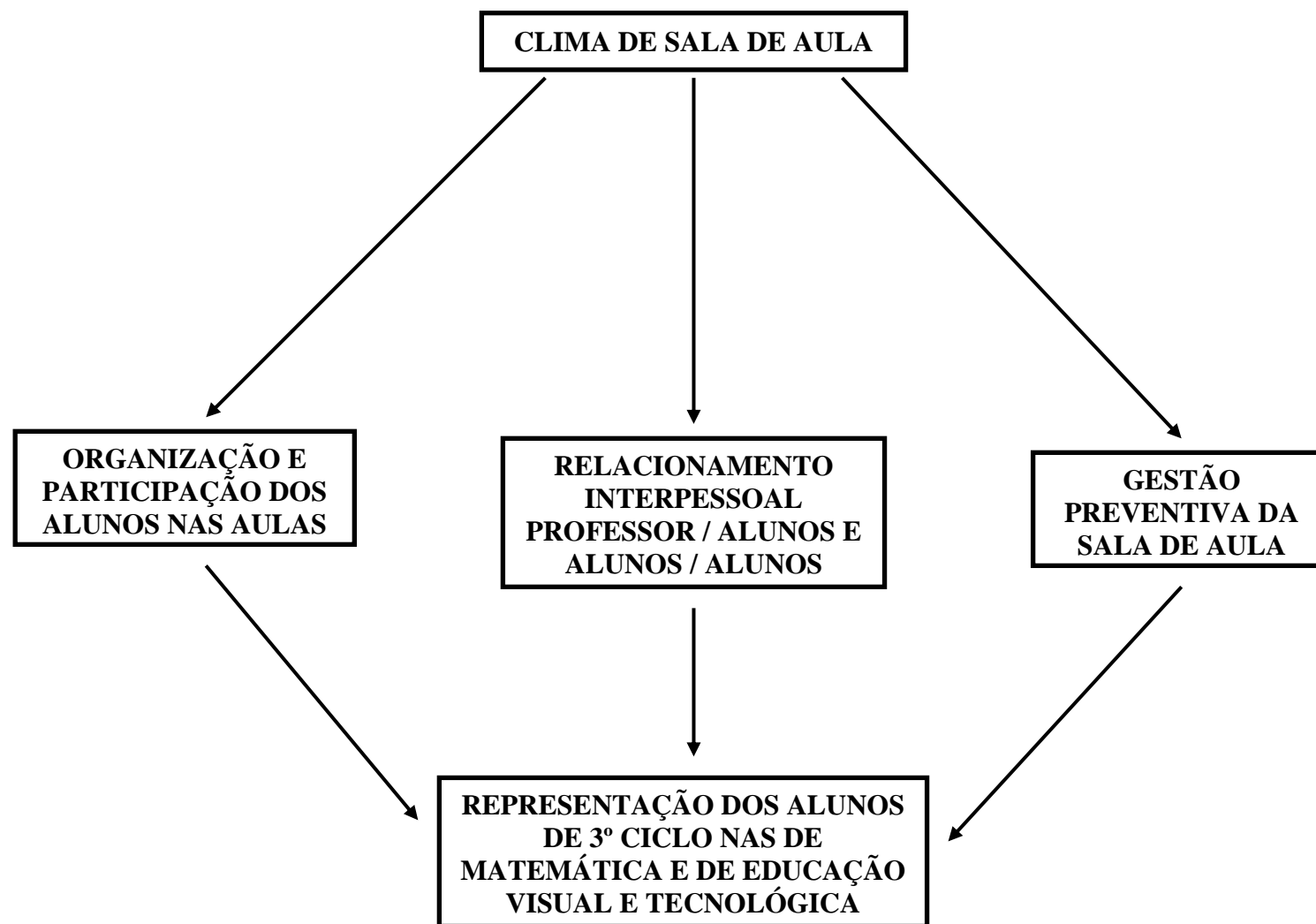


Figura 01 – Mapa conceptual

Após uma longa e exaustiva pesquisa e redefinição de nosso mapa conceptual concluímos que o desenho do nosso Modelo Explicativo Teórico deveria basear-se nos seguintes pressupostos:

Figura 02 – Modelo Explicativo Teórico



Conceitos	Dimensões	Componentes	Indicadores
<p>Processo de Ensino-Aprendizagem</p> <p>Representações do clima de sala de aula por parte dos alunos</p>	<p>Organização e participação dos alunos na aula</p>	<p>Regras de funcionamento das aulas</p> <p>Grau de interesse das aulas</p> <p>Metodologias de trabalho pedagógico</p> <p>Aspectos físicos da sala de aula</p> <p>Envolvimento dos alunos nas tarefas escolares</p> <p>Caracterização global da turma</p> <p>Comportamento social dos alunos</p>	<p>Responsáveis pela definição das regras da sala de aula</p> <p>Interesse/pertinência das aulas e temáticas abordadas</p> <p>Método expositivo; trabalho individual; trabalho cooperativo; trabalho em grupo; metodologias activas e diversificadas e trabalho autónomo dos alunos com síntese final do professor</p> <p>Motivação dos alunos para intervir nas aulas</p> <p>Grau de envolvimento dos alunos nas tarefas da aula</p> <p>Comportamento geral do grupo-turma</p> <p>Principais características sociais dos alunos</p>

Conceitos	Dimensões	Componentes	Indicadores
<p data-bbox="197 400 443 467">Processo de Ensino-Aprendizagem</p> <p data-bbox="197 946 443 1042">Representações do clima de sala de aula por parte dos alunos</p>	<p data-bbox="488 639 698 767">Relacionamento interpessoal professor/alunos e alunos/alunos</p>	<p data-bbox="734 264 1093 296">Tipo de liderança do professor</p> <p data-bbox="734 368 1160 400">Grau de reforço dado pelo professor</p> <p data-bbox="734 472 1370 536">Conflitos e comportamentos de indisciplina mais comuns</p> <p data-bbox="734 568 1370 632">Responsáveis pelos conflitos e comportamentos de indisciplina</p> <p data-bbox="734 743 1370 807">Factores que influenciam o aparecimento de conflitos e comportamento de indisciplina</p> <p data-bbox="734 983 1370 1046">Estratégias utilizadas pelo professor para melhorar o clima de sala de aula</p> <p data-bbox="734 1150 1281 1182">Características relacionais/sociais do professor</p>	<p data-bbox="1397 264 2056 328">Liderança autoritária, permissiva, democrática ou indiferente</p> <p data-bbox="1397 368 2056 432">Tipo e principais destinatários dos reforços do professor</p> <p data-bbox="1397 472 2056 536">Atitudes do professor face às situações de conflito e de indisciplina</p> <p data-bbox="1397 608 2056 671">Tipo de comportamentos de indisciplina mais comuns e frequência dos mesmos</p> <p data-bbox="1397 711 2056 775">Ciclo, ano, dia e disciplinas onde ocorrem com mais frequência, conflitos e comportamentos de indisciplina</p> <p data-bbox="1397 815 2056 879">Responsáveis e motivos da ocorrência de situações de conflito e comportamentos de indisciplina</p> <p data-bbox="1397 951 1953 983">Comunicação professor/alunos e alunos/alunos</p> <p data-bbox="1397 1023 2056 1086">Competência do professor para a gestão da sala de aula e a boa relação entre professor/alunos e alunos/alunos</p> <p data-bbox="1397 1126 2056 1190">Opinião dos alunos relativamente às principais características do professor</p>

Conceitos	Dimensões	Componentes	Indicadores
<p>Processo de Ensino-Aprendizagem</p> <p>Representações do clima de sala de aula por parte dos alunos</p>	<p>Relacionamento interpessoal professor/alunos e alunos/alunos</p>	<p>Estratégias de cooperação/competição entre alunos</p> <p>Grau de coesão do grupo-turma</p>	<p>Comportamentos de cooperação ou competição desenvolvidos entre os alunos</p> <p>Comportamentos dos alunos que definem a coesão do grupo</p> <p>Comportamentos do professor que ajudem a promover o clima da sala de aula</p>

Conceitos	Dimensões	Componentes	Indicadores
<p>Processo de Ensino-Aprendizagem</p> <p>Representações do clima de sala de aula por parte dos alunos</p>	<p>Gestão preventiva da sala de aula</p>	<p>Intervenção do professor face aos conflitos e comportamentos de indisciplina</p> <p>Atitudes do professor em contexto de sala de aula</p>	<p>Estratégias de intervenção/resolução utilizadas pelo professor relativamente aos conflitos e comportamentos de indisciplina</p>

Quadro 02 – Grelha de análise

Após a definição do Modelo Explicativo Teórico, elaborámos a grelha de análise apresentada anteriormente que surgiu da necessidade de obtermos uma visão pormenorizada da literatura específica da temática que pretendemos investigar, assim como, de outros contactos formais e informais que desenvolvemos junto dos vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

De seguida, definimos as variáveis e hipóteses de estudo, assim temos:

- Variável Dependente: Representação do Clima de Sala de Aula;
- Variável Independente: Disciplina, que pode assumir dois valores, Matemática e Educação Visual e Tecnológica.

Ho – A representação que os alunos têm do clima de sala de aula não é influenciada pelo tipo de disciplina.

H1 – A representação que os alunos têm do clima de sala de aula é diferente consoante o tipo de disciplina.

Para além desta questão central do trabalho, procurámos igualmente tentar perceber o modo como o género e o ano de escolaridade interferem nas representações dos alunos de 3º Ciclo relativamente ao Clima de Sala de Aula.

Deste modo, ao longo deste capítulo pretendeu-se sistematizar as diversas etapas percorridas durante a concretização deste trabalho, bem como, o tipo de metodologia que utilizámos.

Deste modo, no primeiro ponto revelamos qual a metodologia utilizada no estudo, de seguida, procedemos à descrição do planeamento de toda a investigação ao longo dos seus vários momentos, desde a sua fase preparatória inicial (pesquisa e análise bibliográfica, observação de turmas em contexto de sala de aula, entrevistas exploratórias, pré-questionário) até à explicitação do processo de construção do instrumento de recolha de dados.

No terceiro e último ponto, que designámos como *Procedimentos Metodológicos*, descrevemos a amostra, a discriminação das variáveis e hipóteses em estudo, o processo de recolha, codificação e tratamento dos dados obtidos no desenvolvimento da presente investigação.

4.3. Enquadramento metodológico do Estudo

Este estudo procura avaliar as representações que os alunos de 3º ciclo têm relativamente à sua turma, às suas aulas nas disciplinas de Matemática e de Educação Visual e Tecnológica e aos seus professores e de que forma essas percepções condicionam positiva ou negativamente, as dinâmicas educativas em geral e mais concretamente, a relação desenvolvida entre os diversos intervenientes educativos em contexto de sala de aula.

Deste modo, Quivy (1998) refere “(...) a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conhecer com ordem e rigor”.

McGuigan (1976, citado por Almeida e Freire, 1997) refere que a “hipótese é uma proposição testável, que pode vir a ser a solução do problema”.

Almeida e Freire (1997) referem “as hipóteses estatísticas enunciam-se de duas formas: hipótese nula (H_0) e hipótese alternativa (H_1). Na primeira os dados provenientes de diferentes condições ou grupos não se diferenciam, não se associam ou não se correlacionam significativamente do ponto de vista estatístico. (...) A hipótese alternativa é uma explicação alternativa para um fenómeno. A recusa da hipótese nula não significa, de imediato, a verificação da hipótese experimental”.

O método de recolha de informação e de testagem das nossas hipóteses de investigação que escolhemos foi o Inquérito por Questionário. Quivy (1998) refere que este método “(...) distingue-se da simples sondagem de opinião pelo facto de visar a verificação de hipóteses teóricas e a análise das correlações que essas hipóteses sugerem”.

O Inquérito por Questionário apresenta algumas vantagens que, na nossa opinião, justificam plenamente a sua escolha, já que nos permite uma recolha de informação directa relativamente à questão que pretendemos investigar, além de funcionar como uma forma bastante rápida de obtenção de dados. Além disso, assegura o anonimato dos indivíduos inquiridos, o que resulta numa maior autenticidade das respostas dadas por estes e finalmente, o facto de se tratar de uma técnica de carácter quantitativo que facilita o posterior tratamento estatístico dos dados recolhidos.

Assim, parece-nos adequado referir que sendo o objectivo deste estudo, conhecer as representações dos alunos do 3º ciclo, este método como defende Quivy (1998) assume-se como a melhor escolha “(...) *para compreender fenómenos como as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc*”.

Por fim, a escolha desta técnica para recolher os dados deveu-se também ao facto de nos permitir otimizar, em termos de tempo e de recursos disponíveis, o “olhar” que pretendíamos realizar sobre esta problemática.

4.4. Planeamento da investigação

Neste ponto pretendemos abordar a planificação que realizámos de todo o processo, desde o ponto de partida (pesquisa e análise da bibliografia disponível sobre a temática em estudo), passando pela definição de alguns possíveis indicadores, recolhidos através de contactos informais com professores e alunos, de forma a procurar construir um instrumento que servisse o melhor possível os objectivos que pretendíamos com a realização desta investigação.

Inicialmente realizámos uma recolha e análise de bibliografia referente às temáticas subjacentes ao clima de sala de aula, nomeadamente, a gestão da sala de aula, a organização do trabalho e a participação / envolvimento dos alunos, as relações interpessoais entre alunos e professores e entre pares, os conflitos e os comportamentos de indisciplina, entre muitos outros temas.

4.5. Observação de aulas

O nosso objectivo primordial das observações directas foi a detecção de alguns dos indicadores que pudessem servir de base de trabalho, auxiliando-nos na difícil tarefa de construir um questionário que permitisse avaliar adequada e eficazmente, as representações dos alunos de 3º ciclo relativamente ao clima e gestão da sala de aula em diferentes disciplinas.

Inicialmente optámos por observar turmas dos 7º, 8º e 9º anos, em contexto de sala de aula, tendo existido o cuidado de analisar em conjunto com os Órgãos de Gestão e Directores de Turma, os grupos sentidos como mais difíceis de gerir e trabalhar, principalmente pela presença de alunos que já haviam sido retidos em anos anteriores, que apresentam níveis elevados de desmotivação e com alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Observámos igualmente turmas referidas pelos mesmos interlocutores como exemplares, com dinâmicas próprias de trabalho que facilitariam o nosso trabalho, ao mesmo tempo que contribuiriam para a obtenção de uma visão mais global das várias situações / acontecimentos possíveis de ocorrerem em contexto de sala de aula.

Estas observações tiveram um carácter pontual, não tendo sido definida qualquer planificação rígida das observações com os docentes das turmas observadas, visto que tal procedimento poderia resultar num enviesamento dos dados a recolher, uma vez que os professores ao terem um conhecimento prévio das variáveis em análise, poderiam adaptar ou apresentar comportamentos tidos como socialmente aceites, acabando por estes não se apresentarem como representativos do “normal” funcionamento da aula com aquele grupo específico de alunos.

De seguida, delineámos uma estrutura de análise em que constava a divisão da aula em sete segmentos que passamos a enunciar, *Situação inicial da aula*, *Organização da aula*, *Participação dos alunos nas aulas*, *Relacionamento interpessoal professor/aluno*; *Relacionamento interpessoal aluno/aluno*, *Gestão preventiva da sala de aula* e *Situação final da aula*, procurando contemplar o máximo possível de ocorrências e dinâmicas interactivas.

Durante as observações em contexto de sala de aula, procurámos estabelecer algum distanciamento físico dos alunos em observação, procedendo-se ao registo dos comportamentos ocorridos entre o professor e os alunos, assim como, entre os pares. Observámos ainda outros aspectos, como por exemplo, o modo de gestão dos espaços e tempos, o nível de envolvimento dos alunos nas tarefas escolares ou as respostas dadas pelo professor em momentos de maior tensão ou mesmo conflito.

Foi igualmente solicitado a alguns professores que respondessem a um pequeno questionário com quatro questões abertas relativamente ao tema deste estudo, nomeadamente, *“Diga o que entende por clima e gestão de sala de aula?”*; *“Refira alguns exemplos de factores que podem condicionar positiva ou negativamente o clima e a gestão de sala de aula?”*; *“Perante algumas destas situações, como costuma actuar junto dos seus alunos?”* e *“Na sua opinião, de que forma(s) poderá ser melhorado o clima e a gestão de sala de aula das suas turmas?”*.

De seguida, realizámos contactos informais para uma melhor recolha de informações sobre a temática em questão junto de alguns professores (tendo o cuidado de abordar tanto docentes que se encontravam em início de carreira, como outros que já contavam com vários anos de serviço, alguns com experiência de várias escolas localizadas em diferentes pontos do país), na Biblioteca e Sala de Professores. No que diz respeito aos alunos, aproveitámos alguns momentos pré-definidos, como foi o caso de duas sessões de Orientação Escolar e Profissional e algumas aulas de Formação Cívica e Área de Projecto, para ajudá-los na reflexão sobre as questões da gestão da sala de aula.

4.6. A primeira versão do Questionário

Após uma análise de carácter essencialmente qualitativo das observações, dos pequenos questionários e dos contactos informais com professores e alunos, criámos uma primeira versão do questionário que testámos junto de seis alunos do ciclo em estudo, escolhidos de forma aleatória, tendo apenas em atenção que fossem dois de cada ano (7º, 8º e 9º anos). Com este procedimento foi nossa pretensão questionar os alunos relativamente a alguns aspectos que considerámos serem essenciais para a construção do instrumento, nomeadamente, o tipo de linguagem utilizada e o esquema mais adequado das respostas

(questões de escolha múltipla, uma escala do tipo Likert ou um misto de ambos os tipos de resposta). Vejamos estes alguns exemplos:

9. Nas tuas aulas costumam acontecer, com alguma frequência, tempos “mortos” entre as actividades em que não sabes o que deves fazer?

9.1. Sim. Em todas as disciplinas

9.2. Sim. Em algumas disciplinas

9.3. Não. Em nenhuma disciplina

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1. Discordo totalmente

3. Discordo parcialmente

5. Concordo muito

2. Discordo muito

4. Concordo parcialmente

6. Concordo totalmente

12. Achas que os alunos, na sua maioria, costumam participar nas aulas? De que modo?

12.1. Sim. Os alunos levantam o braço e de seguida, participam na aula	1	2	3	4	5	6
12.2. Sim. Os alunos participam na aula, mas não pedem autorização	1	2	3	4	5	6
12.3. Não. A maioria dos alunos encontram-se distraídos, revelando desinteresse face aos assuntos da aula	1	2	3	4	5	6

Deste modo, após uma análise cuidada e pormenorizada de carácter qualitativa ao questionário em causa, concluímos em conjunto com os alunos que o haviam preenchido anteriormente, que as questões fariam sentido se apresentadas numa escala do tipo Likert, tendo sido estes aspectos determinantes para a estruturação da versão seguinte do instrumento.

4.7. Reestruturação da primeira versão do Questionário

Como já referimos anteriormente, este processo foi desenvolvido em várias fases, tendo por base os itens que foram sendo seleccionados através das estratégias que utilizámos, que ajudaram a estruturar um questionário que fosse cada vez mais adequado à recolha dos dados. Assim, procurámos adequar ao máximo os itens às características da nossa população-alvo, os alunos do 3º ciclo, enunciando-os numa linguagem objectiva e inequívoca.

Deste modo, solicitámos a colaboração de três especialistas (dois Doutorados, um na área da Psicologia Educacional e com vasta experiência na área da Relação Educativa e o outro com experiência de validação de instrumentos para a população portuguesa. O terceiro especialista era Mestre, com vários anos de experiência docente no Ensino Superior), de forma a validar o questionário, procurando realizar um levantamento de possíveis erros ou dificuldades de interpretação e de adequação dos itens, assim como, avaliar a pertinência e clareza das questões formuladas.

Estes pareceres dos especialistas com o intuito de validar tecnicamente o instrumento resultaram da realização de diversos contactos que com eles desenvolvemos, sendo testadas várias versões intermédias do questionário, aspecto este que não fazemos referência, de forma muito pormenorizada, no presente trabalho. Assim com o decorrer do tempo sentimos que nos estávamos a aproximar daquilo que realmente pretendíamos concluir com a realização deste estudo, no entanto, mesmo após a sua administração à amostra que estabelecemos para uma primeira fase da investigação, 60 alunos do 3º ciclo (20 alunos para cada ano deste ciclo), continuámos a defender que algumas alterações, principalmente ao nível da sua estrutura, deveriam ser realizadas caminhando para a versão final do questionário.

Esta nova versão do nosso questionário tinha uma parte inicial de apresentação, instruções e agradecimentos, de seguida, os dados de identificação (idade, sexo e ano de escolaridade) e por fim, o corpo do instrumento, subdividido em sete partes:

- Parte 1 – *Situação inicial da aula;*
- Parte 2 – *Organização da aula;*
- Parte 3 – *Participação dos alunos nas aulas;*
- Parte 4 – *Relacionamento interpessoal professor / alunos;*
- Parte 5 – *Relacionamento interpessoal aluno / aluno;*
- Parte 6 – *Gestão preventiva da sala de aula;*
- Parte 7 – *Situação final da aula.*

Apesar de todas as modificações realizadas anteriormente, o nosso questionário continuava a parecer-nos um pouco extenso, apresentando um número excessivo de itens para cada dimensão por nós definida.

Após alguma reflexão, em conjunto com vários professores e psicólogos a trabalhar em contexto educativo, nesta fase que estávamos da investigação foi nossa opção administrar o questionário com esta mesma estrutura, uma vez que não se tratando da versão final do instrumento poderia ser benéfico, ter um maior número de itens que nos ajudassem a colocar o enfoque numa maior multiplicidade de situações e contextos a observar.

Pareceu-nos ainda que, para realizarmos uma abordagem mais adequada e com um carácter sistémico às questões referentes ao clima e à gestão da sala de aula e às possíveis influências nas relações que são estabelecidas pelos seus intervenientes, deveríamos necessariamente contemplar os segmentos da actividade educativa que delineámos, sendo esta uma opção que a própria revisão da literatura aconselha.

4.8. Descrição da versão final do instrumento de investigação

Como já afirmámos anteriormente, o objectivo quando traçámos o nosso instrumento de estudo foi procurar conhecer as representações dos alunos do 3º ciclo, relativamente ao clima de sala de aula e às interacções entre professor e alunos estabelecidas nas disciplinas de Matemática e de Educação Visual e Tecnológica, avaliando as possíveis relações e efeitos entre os dois aspectos em estudo.

Após a testagem das várias versões do nosso questionário, chegámos a uma versão final que, em nosso entender, nos parecia adequada ao estudo que pretendíamos realizar. Assim, o questionário é constituído por uma parte inicial de apresentação, instruções e agradecimentos, de seguida, os dados de identificação (idade, sexo e ano de escolaridade) e ainda, o corpo do instrumento que abrangeu, não as sete partes definidas nas versões anteriores do questionário, mas três grandes áreas, não existindo, no entanto, diminuição da qualidade de informação recolhida, nomeadamente:

- *Organização e Participação dos alunos nas aulas;*
- *Relacionamento interpessoal professor / alunos e alunos / alunos;*
- *Gestão preventiva da sala de aula.*

Assim, foi pedido aos alunos inquiridos que exprimissem a sua opinião / posição relativamente aos 34 itens apresentados, através de uma Escala tipo Likert de cinco pontos:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	Quase nunca (menos de 10% das vezes)
2	Poucas vezes (cerca de 25% das vezes)
3	Algumas vezes (cerca de 50% das vezes)
4	Com muita frequência (cerca de 75% das vezes)
5	Quase sempre (90% ou mais vezes)

1. O(s) professor(es), no início do ano, costumam comunicar aos alunos as regras de funcionamento da sala de aula.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

PARTE 2 – ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Relativamente à análise dos dados recolhidos com a passagem desta versão provisória do questionário a 60 alunos pertencentes a turmas do 3º ciclo, optámos por realizar uma abordagem essencialmente qualitativa, procurando através dos valores das percentagens obtidas em cada item apresentado, analisar as respostas e conseguirmos chegar a uma versão final do instrumento.

1. Aplicação dos questionários

De forma a aplicar o nosso questionário final, contactámos uma Escola Básica de Beja, onde apresentámos os objectivos do estudo e de que forma pretendíamos realizar a recolha dos dados.

Contactámos os Directores das turmas a quem pretendíamos administrar os questionários, de forma a agendar o(s) dia(s) da sua aplicação, procurando não prejudicar muito o desenrolar normal das aulas, como tal, foi nossa opção aproveitar os tempos lectivos relativos às Áreas Curriculares Não Disciplinares, mais concretamente, as aulas de Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica, para a sua realização em contexto de sala de aula.

Chegado o momento da aplicação do questionário, após a nossa apresentação, realizámos uma breve explicação aos alunos dos objectivos pretendidos com a realização deste estudo, reforçando sempre a ideia que se tratava de uma recolha de dados totalmente anónima e confidencial.

De seguida, procurámos clarificar previamente que se tratava de um questionário que deveria ser preenchido tendo sempre como referência apenas duas disciplinas, a Matemática e a Educação Visual e Tecnológica, não se tratando de uma recolha de dados referente às aulas das restantes disciplinas.

2. Análise dos resultados do Questionário para Validação do Modelo Explicativo Teórico

Após a recolha de dados através dos 180 questionários, procurámos realizar uma análise estatística, por via informática, iniciando-se a construção de uma base de dados adequada ao registo da informação por nós recolhida, tendo se procedido à inserção dos dados recolhidos e previamente codificados. Deste modo, utilizou-se em termos de tratamento estatístico o programa SPSS 15.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*) para o *Windows*.

Procurámos através dos resultados estatísticos realizar uma análise mais pormenorizada das tendências que sobressaem dos dados por nós recolhidos através dos questionários aplicados. Assim, após a elaboração da base de dados recolhidos através da aplicação de escala de Likert (Escala Ordinal), analisámos as propriedades psicométricas e a validade interna desta escala, que neste primeiro momento teve por base a determinação dos alfas referentes às disciplinas de Matemática e Educação Visual e Tecnológica.

Para avaliar a sua validade interna recorreremos a Análise de Factoriais e para analisar a sua fidelidade realizámos a análise da consistência interna recorrendo ao Coeficiente Alpha de Cronbach, dado que este método de análise é considerado como o mais adequado para escalas de tipo Likert.

Deste modo, como referem Almeida e Freire (2000), esta análise da consistência interna pretende avaliar “*o grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova*”.

Segundo vários autores, como por exemplo, Jesus (1995), o valor recomendável para que um instrumento apresente consistência interna é de .70 para que seja adequado para avaliarmos a variável que se pretende medir.

No caso concreto do nosso estudo, realizámos duas análises factoriais exploratórias distintas, a primeira com quatro factores, seguindo-se uma segunda com seis factores, de forma a analisarmos qual seria a melhor opção em termos de abordagem crítica aos dados recolhidos.

Concluimos que uma análise com quatro factores seria a mais indicada, uma vez que seriam agrupados os itens do nosso questionário de uma forma mais coerente, no entanto, o último factor apresentava valores bastante baixos, não existindo um agrupamento de itens muito coerente, como tal, foi nossa opção avançar para a definição de apenas três dimensões, nomeadamente:

- 1) Organização e Participação dos Alunos na Aula;
- 2) Relacionamento Interpessoal Professor/Alunos e Alunos/Alunos;
- 3) Gestão Preventiva da Sala de Aula.

Clima de Sala de Aula (componentes da variável)	Valor de alfa inicial	Itens a retirar	Valor de alfa final
Organização e Participação dos Alunos na Aula (Itens nº. 4; 13; 14; 16; 21; 25; 31; 33)	.79		
Relacionamento Interpessoal Professor/ Alunos e Alunos/Alunos (Itens nº. 5; 8; 9; 10; 11; 18; 20; 23; 24; 34)	.76		
Gestão Preventiva de Sala de Aula (Itens nº. 1; 3; 6; 12; 26; 28; 29; 32)	.65	Item 32	.67

Quadro 3 – Teste de Fiabilidade (Coeficiente Alpha de Cronbach)

Ao procedermos ao cálculos dos alfas para estas três dimensões, constatámos que, para o conjunto dos dados referentes às disciplinas de Matemática e Educação Visual e Tecnológica que estes são, de .79 para a primeira dimensão (Organização e participação dos alunos na aula), .76 para a segunda (Relacionamento interpessoal Professor/Alunos e Alunos/Alunos) e apenas a terceira dimensão (Gestão preventiva da sala de aula) se situa abaixo do valor recomendável .70, obtivemos .65 que no caso de retirarmos o item 32 (“*O(s) professor(es) é (são) exigente(s), mas justo(s) e compreensivo(s)*”) do nosso questionário aumenta par .67.

Clima de Sala de Aula (componentes da variável)	Valor de alfa inicial		Itens a retirar	Valor de alfa final	
	MAT	EVT		MAT	EVT
Organização e Participação dos Alunos na Aula (Itens nº. 4; 13; 14; 16; 21; 25; 31; 33)	.78	.81			
Relacionamento Interpessoal Professor/ Alunos e Alunos/Alunos (Itens nº. 5; 8; 9; 10; 11; 18; 20; 23; 24; 34)	.72	.75			
Gestão Preventiva de Sala de Aula (Itens nº. 1; 3; 6; 12; 26; 28; 29; 32)	.57	.67	Item 32	.62	.69

Quadro 4 – Teste de Fiabilidade (Coeficiente Alpha de Cronbach) referente às disciplinas de Matemática e Educação Visual e Tecnológica.

De seguida, analisámos unicamente os alfas referentes à disciplina de Matemática e obtivemos os seguintes valores, .78 para o primeiro factor (Organização e participação dos alunos na aula), .72 para o factor dois (Relacionamento interpessoal Professor/Alunos e Alunos/Alunos) e voltámos a obter um valor abaixo do .70 no terceiro factor (Gestão preventiva da sala de aula), .57, valor este que aumenta para .62, no caso de excluirmos o item 32 do nosso questionário.

Finalmente, na análise que realizámos à disciplina de Educação Visual e Tecnológica, obtivemos os seguintes valores de alfa, .81 para o primeiro factor (Organização e Participação dos Alunos na Aula), .75 para o segundo factor (Relacionamento Interpessoal Professor/Alunos e Alunos/Alunos) e no factor três (Gestão Preventiva da Sala de Aula) .67, mais uma vez o valor situa-se abaixo de .70, com a inclusão neste factor do item 32, o valor de alfa sobe para .69.

Parece-nos que, apesar dos valores dos alfas obtidos referentes ao terceiro factor serem um pouco abaixo de .70, podemos afirmar que estes nos parecem indicar a existência de consistência interna fiável, quanto ao agrupamento dos itens para cada uma das três dimensões que definimos, podendo as mesmas ser consideradas adequadas para avaliar as variáveis em causa no presente estudo.

Deste modo, a Dimensão 1 – Organização e Participação dos Alunos nas Aulas constitui-se pelos seguintes itens:

4. Quando o(s) professor(es) não domina(m) bem as matérias que ensina(m), os comportamentos de indisciplina aumentam.
13. Alguns alunos costumam chamar nomes aos colegas dentro da sala de aula.
14. Ao entrar na aula, o ambiente é agitado existindo pequenos problemas entre alguns alunos.
16. Os alunos estão bastante distraídos nas aulas.
21. É comum ocorrerem situações de conflito na aula entre o(s) professor(es) e os alunos.
25. Os comportamentos de indisciplina devem-se essencialmente a assuntos que nada têm a ver com a aula.
31. Nas minhas aulas é frequente acontecerem “tempos mortos” em que não sabemos o que fazer.
33. Quando algum aluno chega atrasado à aula, costuma entrar ruidosamente, tendo comportamentos muito graves.

Quadro 5 – Itens do Questionário referentes à 1ª Dimensão – Organização e Participação dos Alunos nas Aulas

A Dimensão 2 – Relacionamento Interpessoal Professor / Alunos e Alunos / Alunos é constituída pelos itens que se seguem:

5. Os alunos estão mais interessados em colaborar do que em competir entre si..
8. A maioria dos alunos esforça-se bastante para realizar as tarefas nas aulas.
9. Um bom clima de sala de aula deve-se essencialmente ao facto dos alunos colaborarem com o(s) professor(es).
10. A maioria dos alunos demonstra interesse, envolvendo-se nas actividades propostas pelo professor.
11. A cooperação entre os alunos melhora quando o(s) professor(es) desenvolve(m) actividades de trabalho em grupo.
18. A minha turma revela uma boa coesão entre os alunos durante as aulas.
20. As minhas aulas podem ser consideradas bastante interessantes.
23. É importante que os alunos antes de saírem das aulas, arrumem e deixem a sala limpa.
24. O(s) professor(es) que tem (têm) uma boa relação com os alunos é (são) aquele(s) que conversa(m) sobre assuntos que não apenas a matéria das aulas.
34. Nas minhas aulas, o(s) professor(es) explica(m) a matéria e depois trabalhamos em pequenos grupos.

Quadro 6 – Itens do Questionário referentes à 2ª Dimensão – Relacionamento Interpessoal Professor / Alunos e Alunos / Alunos

Finalmente, a última Dimensão refere-se à Gestão Preventiva da Sala de Aula, sendo definida através dos itens:

1. O(s) professor(es), no início do ano, costumam comunicar aos alunos as regras de funcionamento da sala de aula.
--

3. O(s) meu(s) professor(es) costuma(m) entrar na sala de aula antes dos alunos.
6. Para evitar situações de conflito na aula, o(s) professor(es) desloca(m)-se pela sala e repreende(m) os alunos menos interessados.
12. Geralmente o fim das tuas aulas acontece quando toca para a saída.
26. Na maior parte das aulas, o(s) professor(es) costuma(m) colocar-se num local onde consegue(m) ver as turmas, intervindo sempre que necessário.
28. O(s) meu(s) professor(es) consegue(m) estar atento(s) a tudo o que acontece na sala de aula, prevenindo situações de conflito.
29. Algumas matérias das minhas aulas são desinteressantes, no entanto, úteis para o meu futuro profissional.
32. O(s) professor(es) é (são) exigente(s), mas justo(s) e compreensivo(s).

Quadro 7 – Itens do Questionário referentes à 3ª Dimensão – Gestão Preventiva da Sala de Aula

3. Análise descritiva e interpretação dos dados

3.1. Descrição da análise e da consistência dos resultados

Através de uma análise estatística paramétrica, Teste T para amostras emparelhadas constatámos que na 1ª Dimensão (Organização e Participação dos Alunos nas Aulas) não existem diferenças significativas entre as disciplinas de Matemática e de Educação Visual e Tecnológica [$t(179)=-.98$, $p=.328$]. No entanto, na 2ª (Relacionamento Interpessoal Professor/Alunos e Alunos/Alunos) e 3ª Dimensões (Gestão Preventiva da Sala de Aula) verificaram-se diferenças significativas entre as duas disciplinas [respectivamente, $t(179)=-7.69$, $p<.001$ e $t(179)= 6.22$, $p<.001$].

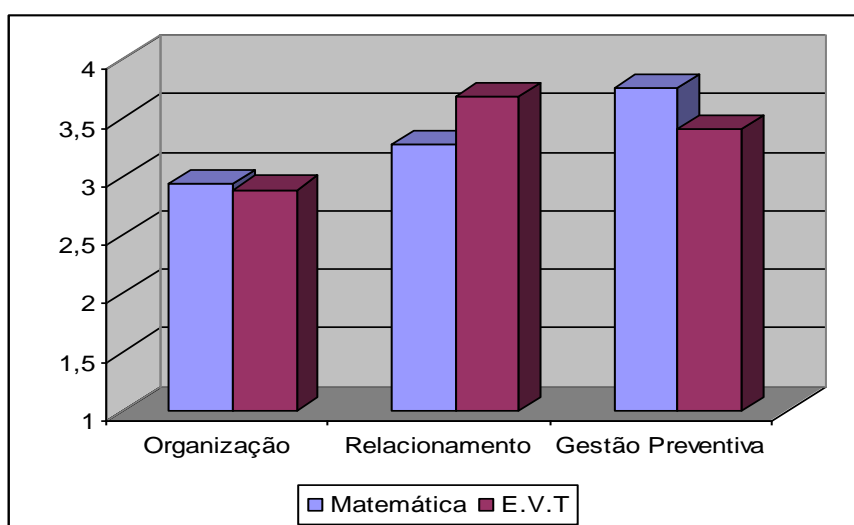


Figura 3 – Médias para as dimensões do clima de sala de aula em Matemática e E. V. T.

De seguida, realizámos uma Análise de Variância – Medidas Repetidas, de forma a avaliar se as variáveis, Género e Ano de Escolaridade, interferiam com a representação que os alunos do 3º Ciclo possuem do Clima de Sala de Aula.

Na primeira dimensão (Organização e participação dos alunos nas aulas), ao compararmos as variáveis sexo e disciplina podemos concluir que são os rapazes que apresentam valores mais elevados, tanto em Matemática (3.1) como em EVT (3), do que as raparigas (2.85 a Matemática) e (2.75 a EVT), respectivamente, encontrando-se diferenças significativas [Pillai's Trace=.111, $F(3,172)=7.17$, $p<.001$].

Os alunos do sexo masculino referem que, tanto as aulas de Matemática e EVT são organizadas e com uma elevada participação dos alunos, enquanto as raparigas revelam uma representação menos positiva, considerando que ambas as disciplinas carecem de alguma organização e que deveriam ser alvo de uma maior participação da parte dos alunos.

Mas se analisarmos os resultados obtidos tendo em conta o ano de escolaridade, deve-se salientar que são os alunos do 7º ano que apresentam os valores mais elevados nas duas disciplinas (Matemática e EVT, 3.10 em ambas as disciplinas) comparativamente aos 8º e 9º anos de escolaridade. É ainda de notar que os valores dos alunos nestes dois anos, em ambas as disciplinas, são coincidentes (2.90), não se verificando diferenças significativas [Pillai's Trace=.086, $F(6,346)=2.60$, $p<.018$]. No entanto, no que se refere à disciplina de EVT, os valores são, além de coincidentes nos 8º e 9º anos de escolaridade, bastante baixos (2.75) quando comparados com os valores obtidos pelo 7º ano.

Ainda relativamente a esta 1ª dimensão, realizámos uma análise ainda mais pormenorizada, focando a influência das variáveis sexo e ano de escolaridade na disciplina de Matemática. Nesta análise constatamos que a tendência dos alunos do sexo masculino apresentarem valores mais elevados se mantém em todos os anos de escolaridade (3.2; 3.1 e 3 nos 7º, 8º e 9º anos, respectivamente) abrangidos pelo nosso estudo. No caso dos alunos do sexo feminino é ainda de referir que no 7º ano, os valores ainda revelam que as aulas de Matemática (3) são sentidas como espaços com alguma

organização e onde os alunos participam, no entanto, nos 8º e 9º anos de escolaridade, já temos valores muito baixos (2.70).

Podemos afirmar que para as raparigas que participaram neste estudo, quanto mais se avança nos anos de escolaridade menos organizadas e participadas são sentidas as aulas, embora esta tendência seja mais significativa nos 8º e 9º anos na disciplina de Matemática e no 9º ano em EVT.

Os 8º e 9º anos de escolaridade apresentam valores muito semelhantes em ambos os sexos.

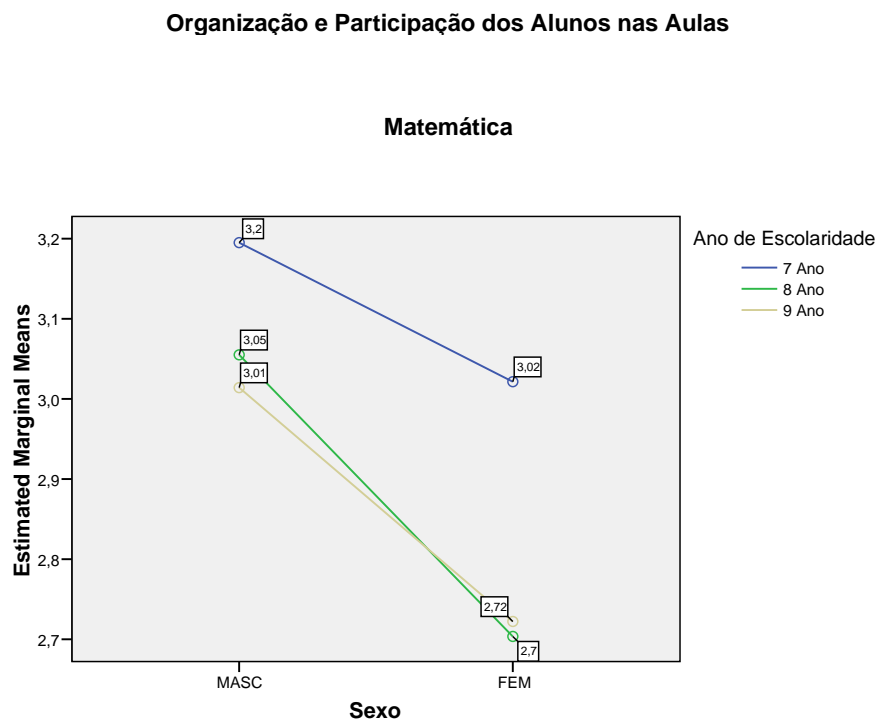


Figura 4 – Efeitos da interação entre as variáveis, Ano de Escolaridade e Sexo, na disciplina de Matemática na 1ª Dimensão – Organização e Participação dos Alunos nas Aulas.

De seguida, continuámos a analisar de forma mais pormenorizada, a influência das variáveis sexo e ano de escolaridade, mas agora na disciplina de EVT. Os valores são muito semelhantes em ambos os sexos nos 7º e 8 anos de escolaridade, respectivamente (3.1 e 2.8), no entanto, no caso do 9º ano, as raparigas apresentam valores muito baixos (2.4), enquanto os alunos do sexo masculino apresentam os valores mais elevados no que respeita a esta disciplina (EVT).

Organização e Participação dos Alunos nas Aulas

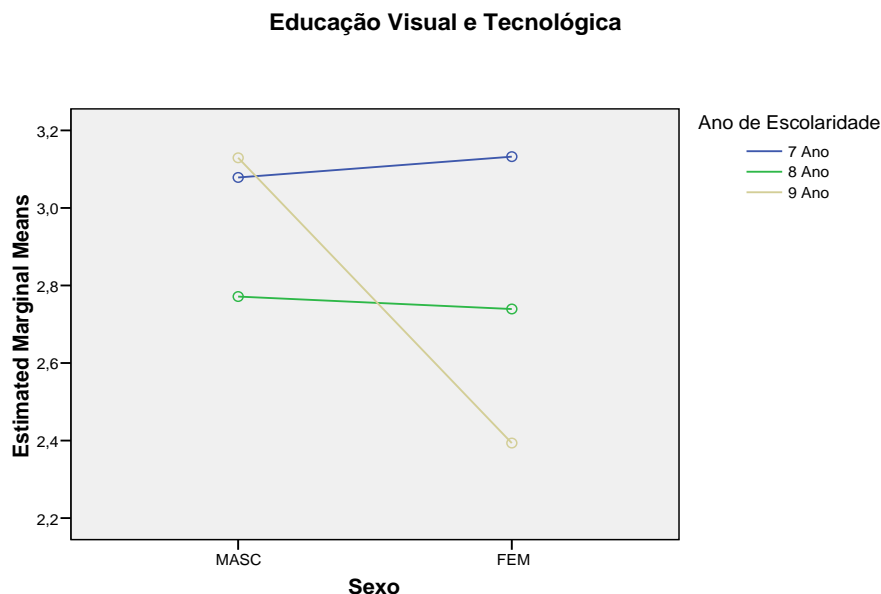


Figura 5 – Efeitos da interação entre as variáveis, Ano de Escolaridade e Sexo, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica na 1ª Dimensão – Organização e Participação dos Alunos nas Aulas.

Relativamente à primeira dimensão definida no nosso estudo, Organização e Participação dos Alunos nas Aulas, podemos concluir que os alunos do sexo masculino apresentam valores mais elevados em todos os anos de escolaridade, no caso das raparigas, quanto mais se avança na escolaridade menos organizadas e participadas são sentidas as aulas de ambas as disciplinas.

Na segunda dimensão (Relacionamento Interpessoal Professor/Alunos e Alunos/Alunos), ao compararmos as variáveis sexo e disciplina, conclui-se que em ambos os sexos os valores são muito semelhantes, no entanto, são bastante elevados no caso da EVT (3.6 nos rapazes e 3.7 nas raparigas) e mais baixos no que diz respeito à disciplina de Matemática (3.2 nos rapazes e 3.3 nas raparigas).

Os alunos revelam que as aulas de EVT são muito ricas em termos de interações professor/alunos e entre discentes, o que naturalmente se traduz num melhor clima de sala de aula, já no caso da disciplina de Matemática sucede o oposto, facto este que influencia negativamente as interações em contexto de sala de aula.

Mas se analisarmos os resultados obtidos tendo em conta o ano de escolaridade, deve-se salientar que são os alunos dos 7º e 9º anos de escolaridade que apresentam valores semelhantes, sendo ainda mais notório no caso da Matemática (3.40). No caso dos alunos do 8º ano, os seus valores são semelhantes aos restantes anos de escolaridade em EVT (3.50), no entanto, são muito baixos no caso da Matemática (2.90).

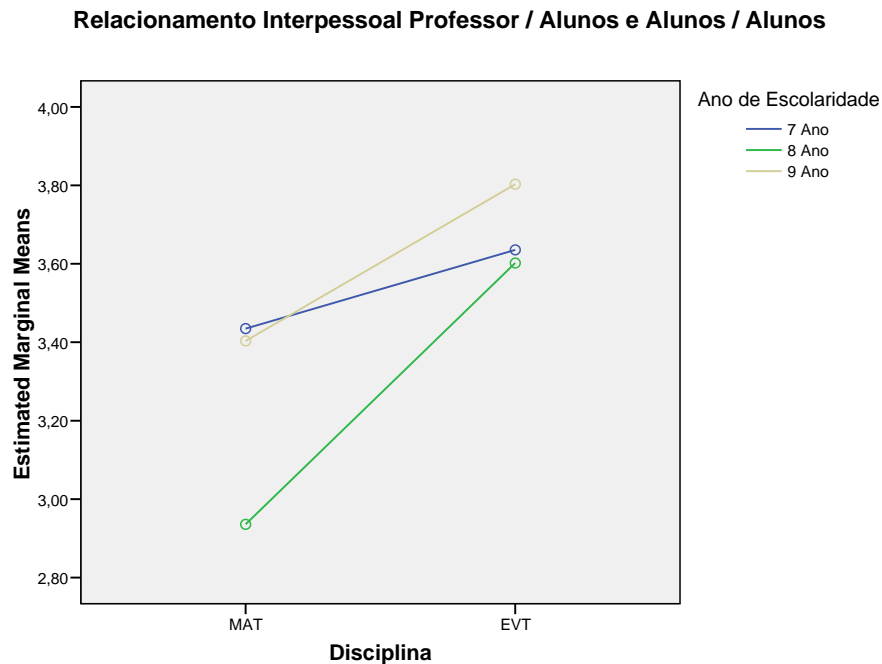


Figura 6 – Efeitos da interacção entre as duas disciplinas, Matemática (1) e Educação Visual e Tecnológica (2) e a variável Ano de Escolaridade, na 2ª Dimensão – Relacionamento Interpessoal Professor / Alunos e Alunos / Alunos.

Ainda relativamente a esta 2ª dimensão, realizámos uma análise ainda mais pormenorizada, a influência das variáveis sexo e ano de escolaridade na disciplina de Matemática podendo-se concluir que são os alunos do sexo masculino pertencentes ao 8º ano que apresentam os valores mais baixos nesta disciplina (2.80), embora nas raparigas os valores também não sejam muito elevados (3).

Nos 7º e 9º anos de escolaridade, os valores não diferem muito embora no 7º ano sejam os rapazes que têm valores mais baixos (3.4) e no 9º ano sejam as raparigas (3.3).

Relacionamento Interpessoal Professor / Alunos e Alunos / Alunos

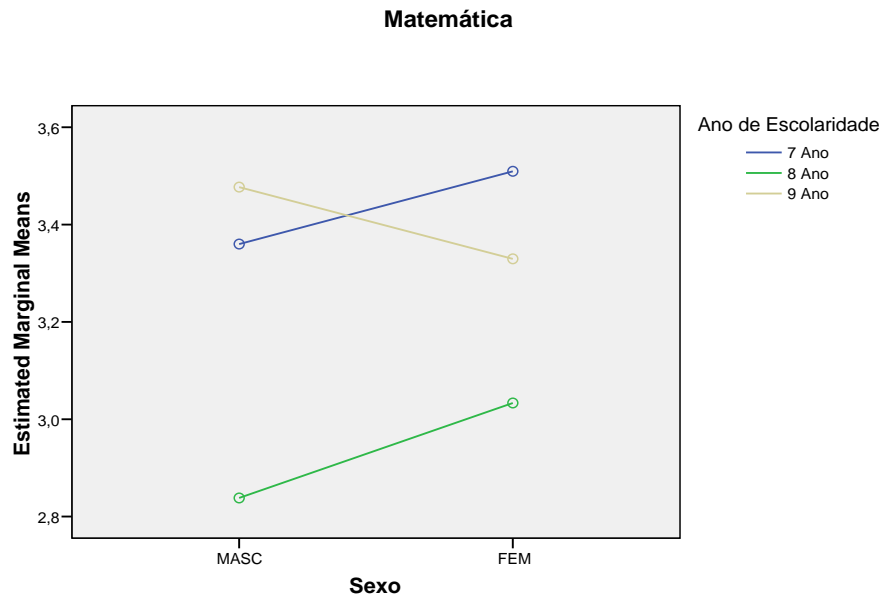


Figura 7 – Efeitos da interação entre as variáveis, Ano de Escolaridade e Sexo, na disciplina de Matemática na 2ª Dimensão – Relacionamento Interpessoal Professor / Alunos e Alunos / Alunos.

De seguida, continuámos a analisar de forma mais pormenorizada a influência das variáveis sexo e ano de escolaridade, mas agora na disciplina de EVT. Nos 7º e 9º anos, os alunos do sexo masculino apresentam valores mais baixos (3.7 e 3.5, respectivamente), enquanto as raparigas têm valores ligeiramente mais elevados, principalmente no 9º ano (3.9). No caso do 8º ano de escolaridade ocorre a situação inversa, os rapazes têm valores mais altos (3.7) do que as raparigas (3.5).

Relacionamento Interpessoal Professor / Alunos e Alunos / Alunos

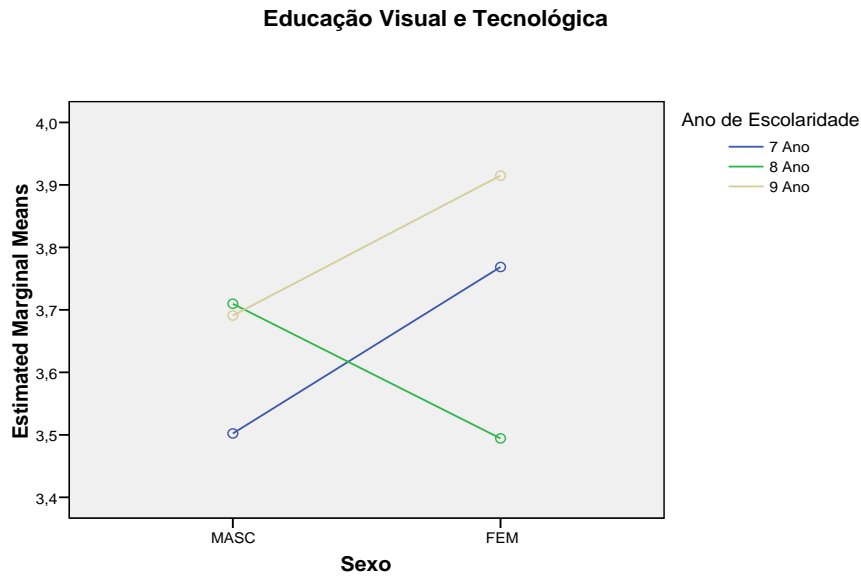


Figura 8 – Efeitos da interação entre as variáveis, Ano de Escolaridade e Sexo, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica na 2ª Dimensão – Relacionamento Interpessoal Professor / Alunos e Alunos / Alunos.

Em suma, foram os alunos do 8º ano de ambos os sexos que revelam os valores mais baixos nesta dimensão. Nos casos dos 7º e 9º anos de escolaridade, os alunos do sexo feminino têm valores bastante semelhantes (3.60), no caso do sexo masculino, os valores são ligeiramente mais elevados no 9º ano (3.60) do que nos 7º e 8º anos de escolaridade, respectivamente, 3.45 e 3.30.

Na terceira e última dimensão (Gestão Preventiva da Sala de Aula) ao compararmos as variáveis sexo e disciplina conclui-se que os rapazes apresentam valores semelhantes nas duas disciplinas (3.6), enquanto as raparigas têm um valor mais elevado na Matemática (3.8) e um valor muito baixo na disciplina de EVT (3.2).

Os alunos do sexo feminino consideram que, nas aulas de Matemática, os professores desenvolvem estratégias que ajudam a promover uma gestão preventiva da sala de aula, não se verificando, com excessiva frequência, situações problemáticas em contexto de sala de aula, contrariamente ao que ocorre em EVT.

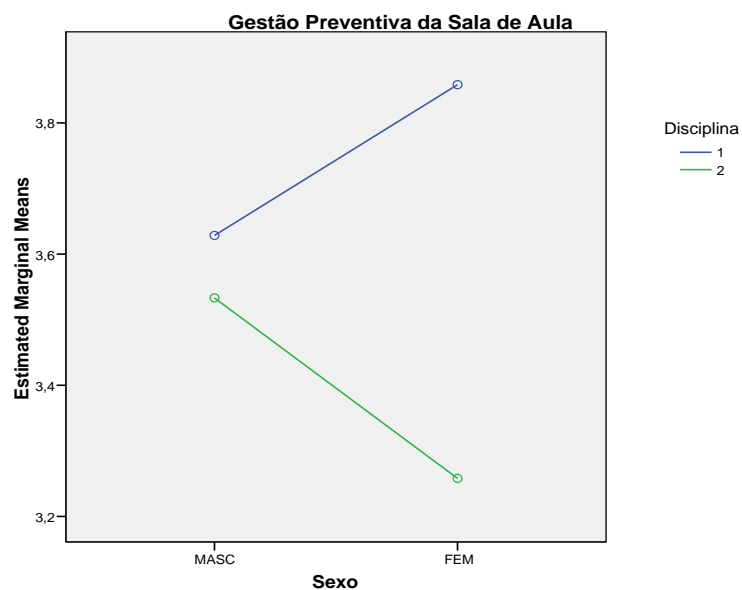


Figura 9 – Efeitos da interacção entre as duas disciplinas, Matemática (1) e Educação Visual e Tecnológica (2) e a variável Sexo, na 3ª Dimensão – Gestão Preventiva da Sala de Aula.

No que se refere à análise que efectuámos relativamente ao sexo e à disciplina constatámos existirem diferenças significativas, sendo de salientar que os alunos do sexo masculino apresentam valores semelhantes em ambas as disciplinas, respectivamente, 3.55 (EVT) e 3.65 (MAT), enquanto os alunos do sexo feminino revelam valores muito baixos na disciplina de EVT (3.25) e valores bastante elevados em MAT (3.85).

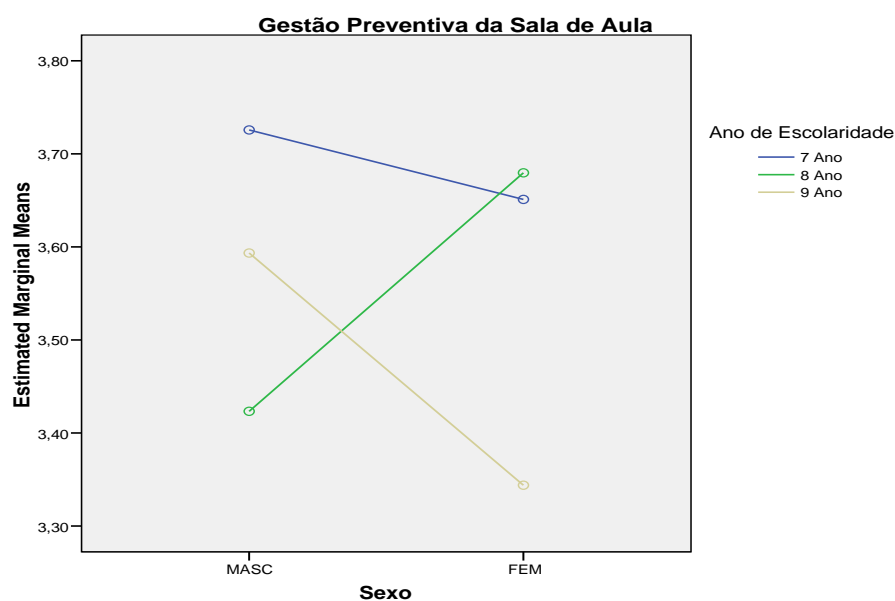


Figura 10 – Efeitos da interacção entre as variáveis, Ano de Escolaridade e Sexo na 3ª Dimensão – Gestão Preventiva da Sala de Aula.

Ainda relativamente a esta 3ª dimensão, realizámos uma análise ainda mais pormenorizada, à influência das variáveis sexo e ano de escolaridade na disciplina de Matemática podendo-se concluir são os rapazes que apresentam valores mais baixos, especialmente nos 8º e 9º anos, 3.55 em ambos.

As raparigas têm valores elevados e na razão inversa dos rapazes, visto que são os 7º e 8º anos de escolaridade que estes alunos referem existir uma melhor gestão da sala de aula, respectivamente, 3.9 e 4. No caso do 9º ano de escolaridade, os valores são mais elevados no sexo feminino (3.70) mas não se verificam diferenças significativas.

De seguida, continuámos a analisar de forma mais pormenorizada a influência das variáveis sexo e ano de escolaridade, mas agora na disciplina de EVT. Nesta análise efectuada, é de reter que são os alunos do sexo masculino que apresentam os valores mais elevados, especialmente nos 7º e 9º anos de escolaridade, respectivamente, 3.65 e 3.6.

No caso das raparigas, o 9º ano tem um valor muito baixo (3), no caso dos 7º e 8º anos os valores são coincidentes (3.4), ou seja, os alunos do sexo feminino do ano terminal do 3º ciclo referem que na EVT a gestão preventiva é baixa, enquanto no caso dos rapazes constata-se que nestas aulas são desenvolvidas/implementadas estratégias de gestão da sala de aula, existindo apenas diferenças significativas entre ambos os sexos.

Finalmente, são os alunos do 7º ano de ambos os sexos que apresentam os valores mais altos nesta dimensão (3.75). No 8º ano de escolaridade, os alunos do sexo masculino apresentam valores baixos (3.40), no caso das raparigas, estas apresentam valores bastante elevados (3.70). No 9º ano de escolaridade, os alunos do sexo masculino apresentam valores com algum significado (3.60), enquanto os jovens do sexo feminino, têm valores muito baixos (3.35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho foi nossa pretensão procurar compreender um processo que, não sendo fácil, foi muito motivante. Procurar saber qual a representação que os alunos, mais concretamente os de 3º ciclo, pensam sobre as suas aulas nas disciplinas de Matemática e Educação Visual e Tecnológica, no que respeita à organização e participação dos alunos, sobre a relação destes com os seus professores e entre si e de que modo os docentes realizam ou não uma gestão preventiva das suas salas de aula é algo fascinante.

Foi uma preocupação constante da nossa parte que este trabalho traduzisse o mais fielmente possível o caminho que percorremos na sua elaboração, não ocultando as dificuldades e limitações sentidas. Um trabalho de investigação é sempre um extraordinário momento de aprendizagem, de tomada de consciência e de crescimento pessoal que exige um esforço e um envolvimento pessoal que muitas vezes é difícil de conjugar com a vida familiar, social e profissional.

Construir e validar um instrumento que nos permitisse recolher, de modo adequado, as representações dos alunos de 3º ciclo sobre as relações educativas que são estabelecidas com os seus professores e pares, foi um grande desafio, no entanto, é importante referirmos que em nenhum momento sentimos quaisquer resistências da parte dos alunos participantes neste estudo em opinar sobre o dia-a-dia vivenciado nas aulas das duas disciplinas por nós abordadas e mais, pensamos que os resultados obtidos nos ajudam a compreender um pouco melhor as dinâmicas educativas estabelecidas entre os intervenientes que actuam nestes segmentos da relação educativa por nós estudados.

Como psicólogo a trabalhar há já alguns anos na área da Educação, sentia ser o tema da Relação Educativa, uma temática que merecia da minha parte um olhar mais aprofundado, já que no dia-a-dia me deparo com excessiva frequência com questões que têm a sua causa em constrangimentos que emergem de rupturas interactivas e comunicacionais geradas entre os diferentes interlocutores do contexto educativo, mais concretamente entre professores e alunos.

Procurámos, com este trabalho de investigação, responder à nossa pergunta, *Porque é que a representação que os alunos têm do clima de sala de aula é influenciada pelo tipo de disciplina?*, tendo-se constatado que, em geral, os rapazes atribuem nas três dimensões, valores mais elevados do que as raparigas, sendo igualmente de notar que para os alunos do sexo feminino, quanto mais se avança na escolaridade menos organizadas e participadas são sentidas as aulas de ambas as disciplinas. As aulas de EVT são igualmente sentidas como mais ricas em temas de dinâmicas educativas entre professor e alunos e entre pares.

A abordagem sistémica que se pretendeu imprimir a este estudo foi determinante para uma estruturação adequada do nosso instrumento de investigação, aliada à revisão bibliográfica efectuada e todos os procedimentos metodológicos realizados serviram para a construção holística de uma versão final do nosso questionário.

Obviamente que tendo a representação dos alunos das relações educativas uma natureza multi-factorial e multi-causal, nunca seria possível termos uma apreensão totalmente global do que nos propusemos estudar, no entanto, parece-nos que o nosso instrumento pode efectivamente captar, com uma pequena margem de erro, a realidade representada no nosso modelo de análise.

Referências bibliográficas

Almagro, I. (1986). Familia y educacion in Mayor, J. (Ed.). Sociologia y Psicologia Social da Educacion. Madrid: Ediciones Anaya.

Almeida, L.; Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação*. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.

Amado, J. (1998). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula – Um estudo de características etnográficas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. (Tese de Doutoramento, versão não publicada).

Amado, J. (2000). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula*. Colecção Perspectivas Actuais. Porto: Edições ASA.

Amado, J. (2001). Compreender e construir a (In)disciplina. In *Indisciplina e Violência na Escola*. Cadernos de Criatividade, 3. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade: Reflexões sobre Política Educativa*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, V. (2000). *As concepções dos Professores do 1º ciclo sobre as funções do Professor de Apoio Educativo (Estudo Exploratório)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Barreiros, J. (1996). *A Turma como Grupo e Sistema de Interação*. Porto: Porto Editora.

Barros, E. (1999). *Andar na Escola com João dos Santos – Pedagogia Terapêutica*. Lisboa: Editorial Caminho.

Boavida, J. (1986). *Contributos para a compreensão dos modelos clássico e moderno da relação pedagógica*. Lisboa: Revista Portuguesa de Pedagogia, 20, 337-344.

Carita, A.; Fernandes, G. (1995). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.

Carita, A. (1997). Professores do 3º ciclo e Ensino Secundário: A sua representação do aluno. *Análise Psicológica*, 4 (XV), 541-562. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Carita, A. (1999). O conflito na sala de aula: Representações mobilizadas por professores. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 79-95. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Cunha, M. (1989). *O bom professor e a sua prática*. São Paulo: Papirus Editora.

Curwin, R.; Mendler, A. (1987). *La disciplina en clase. Organizacion del centro y del aula*. Madrid: Narcea.

Damas, M; De Ketele, J-M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Decreto-Lei N° 319/91 de 23 de Agosto. Ministério da Educação. (Regulamenta a integração escolar de alunos com NEE).

Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In Wittrock, M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.

Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV), 563-572. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Fernandes, L. (2001). *Apoios Educativos no 3º ciclo: o que pensam os alunos (Estudo Exploratório)*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Fontana, D. (1985). *Classroom Control. Understanding and guiding classroom behaviour*. London and New York: B.P.S. Books.

Fontana, D. (1991). *Psicologia para Professores*. São Paulo: Editora Manole.

Fontana, D. (1994). *Classroom behaviour*. Leicester: B.P.S. Books.

Gilly, M. (1976). A propos des rapports enseignant-enseigné: la représentation réciproque maître-élève repose-t-elle sur un malentendu? *Actes du Congrès L'apport des Sciences fondamentales aux Sciences de L'éducation. Vol. II*, Paris: Ed. De L'Epi, 453-459.

Gonçalves, F. R. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*. Coleção CIDIne. Porto: Porto Editora

Good, T. L.; Brophy, J. E. (1984). *Looking in classroom*. New York: Longman.

Hargreaves, D. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educacion*. Madrid: Narcea.

Jesus, S. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro: Estante Editora.

Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coleção Nova Era. Educação e Sociedade. Coimbra: Quarteto Editora.

Kounin, J. (1970). *Discipline and group management classrooms*. New York: Holt, Rine & Winston.

Lopes, J. (2001). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem, Problemas de “Ensinagem”*. Coleção Nova Era. Educação e Sociedade. Coimbra: Quarteto Editora.

Magalhães, O. (1992). *Verso e reverso: Alunos, professores e indisciplina. Um estudo numa escola secundária*. Tese de Mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. 2ª Edição. Lisboa. Edições Sílabo.

Miras, M. (1996). *Aspectos afectivos y relacionales en los procesos de interacción educativa*. In Barca, A.; González, J.; González, R. e Escoriza, J. (Eds.). *Psicología de la Instrucción*. Vol. 3. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.

Morgado, J. (1996). *Modelo compreensivo para análise de dificuldades no processo de ensino/aprendizagem: abordagem pedagógica*. *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Coleção Teses / 11. Lisboa: Edições I.S.P.A.

Neto, L.; Marujo, H. (2001). *Optimismo e Inteligência Emocional. Guia para Educadores e Líderes*. Lisboa: Editorial Presença.

Pais, A.; Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Pires, M. (1999). *Percepção do grau de eficácia de algumas técnicas de resolução da indisciplina em contexto de sala de aula na perspectiva de um grupo de alunos do 3º ciclo e do Ensino Secundário*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- Rief, S; Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula. Volume I*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Rosnay, J. de (1977). *O Macroscópio. Para uma visão global*. Lisboa: Arcádia.
- Sá, E. (2002). *A vida não se aprende nos livros*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Sá, E. (2003). *Psicologia dos Pais e do Brincar*. 4ª Edição. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Saint-Exupéry, A. (s/d). *O Príncipezinho*. Grandes Clássicos do Século XX. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*. 12ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (1997). *A Cinza do Tempo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Coleção Educação. Porto Editora.
- Sprinthall, N.; Sprinthall, R. (1993). *Psicologia da Educação. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- SPSS 15.0 para Win (Aplicação para computador)*. (2007). Chicago: SPSS.
- Strecht, P. (1998). *Crescer Vazio. Repercussões Psíquicas do Abandono, Negligência e Maus Tratos em Crianças e Adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strecht, P. (2001). Crianças e Adolescentes violentos: o que devemos saber para prevenir e actuar. In *Indisciplina e Violência na Escola. Cadernos de Criatividade, 3*. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Teles, L.; César, M. (2002). As palavras que nunca te direi. In *Actas do ProfMat 2002*. Viseu: APM.
- UNESCO (1980). *O Educador e a Abordagem Sistémica*. Biblioteca de Ciências Pedagógicas. Lisboa: Editorial Estampa.
- Woods, P. (2001). Ser criativo em relação ao comportamento desviante na Escola. In *Indisciplina e Violência na Escola. Cadernos de Criatividade, 3*. Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

ANEXOS

Universidade do Algarve

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Mestrado em “Observação e Análise da Relação Educativa”

*“Clima de sala de aula e Relação Educativa: as representações dos
alunos do 3º ciclo”*

Questionário

Caro(a) Aluno(a)

Este questionário foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, na especialização em Observação e Análise da Relação Educativa da Universidade do Algarve, sendo o seu objectivo conhecer a opinião que os alunos de 3º ciclo têm das suas turmas, das suas aulas de Matemática e de Educação Visual e Tecnológica e da relação com o(s) seu(s) professor(es) destas disciplinas.

Este estudo só pode ser realizado com a tua colaboração e disponibilidade que, desde já, agradeço.

Assim, peço-te que preenchas este questionário, lembrando-te que as tuas respostas são totalmente anónimas e confidenciais.

Obrigado pela tua colaboração!!!

Luís Fernandes

Dados de identificação

1. N.º de Questionário: _____

2. Idade: ____

3. Sexo: M F

4. Aluno: 7º ano 8º ano 9º ano

Assinala com uma cruz (X), a frequência com que as situações que seguem ocorrem durante as tuas aulas de Matemática.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	Quase nunca (menos de 10% das vezes)
2	Poucas vezes (cerca de 25% das vezes)
3	Algumas vezes (cerca de 50% das vezes)
4	Com muita frequência (cerca de 75% das vezes)
5	Quase sempre (90% ou mais vezes)

1. O(s) professor(es), no início do ano, costumam comunicar aos alunos as regras de funcionamento da sala de aula.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Quando os alunos e o(s) professor(es) tem (têm) uma boa relação, os comportamentos de indisciplina diminuem.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. O(s) meu(s) professor(es) costuma(m) entrar na sala de aula antes dos alunos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Quando o(s) professor(es) não domina(m) bem as matérias que ensina(m), os comportamentos de indisciplina aumentam.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Os alunos estão mais interessados em colaborar do que em competir entre si.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Para evitar situações de conflito na aula, o(s) professor(es) desloca(m)-se pela sala e repreende(m) os alunos menos interessados.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. A minha turma é calma, mas desatenta. Alguns alunos não estão interessados nas matérias.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. A maioria dos alunos esforça-se bastante para realizar as tarefas nas aulas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Um bom clima de sala de aula deve-se essencialmente ao facto dos alunos colaborarem com o(s) professor(es).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. A maioria dos alunos demonstra interesse, envolvendo-se nas actividades propostas pelo professor.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. A cooperação entre os alunos melhora quando o(s) professor(es) desenvolve(m) actividades de trabalho em grupo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Geralmente o fim das tuas aulas acontece quando toca para a saída.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Alguns alunos costumam chamar nomes aos colegas dentro da sala de aula.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Ao entrar na aula, o ambiente é agitado existindo pequenos problemas entre alguns alunos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Quando a tua turma sai da aula, o ambiente é normalmente agitado, mas ordenado.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Os alunos estão bastante distraídos nas aulas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
17. Quando acontece uma situação grave de indisciplina, o(s) professor(es) expulsa(m) imediatamente o aluno.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
18. A minha turma revela uma boa coesão entre os alunos durante as aulas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
19. O(s) professor(es) elogia(m) mais os comportamentos de alguns alunos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
20. As minhas aulas podem ser consideradas bastante interessantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
21. É comum ocorrerem situações de conflito na aula entre o(s) professor(es) e os alunos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
22. Os alunos, na sua maioria, costumam levantar o braço para participar na aula.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
23. É importante que os alunos antes de saírem das aulas, arrumem e deixem a sala limpa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
24. O(s) professor(es) que tem (têm) uma boa relação com os alunos é (são) aquele(s) que conversa(m) sobre assuntos que não apenas a matéria das aulas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
25. Os comportamentos de indisciplina devem-se essencialmente a assuntos que nada têm a ver com a aula.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
26. Na maior parte das aulas, o(s) professor(es) costuma(m) colocar-se num local onde consegue(m) ver as turmas, intervindo sempre que necessário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
27. O(s) professor(es) só deixa(m) os alunos sair da sala, durante as aulas, em situações de emergência.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
28. O(s) meu(s) professor(es) consegue(m) estar atento(s) a tudo o que acontece na sala de aula, prevenindo situações de conflito.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
29. Algumas matérias das minhas aulas são desinteressantes, no entanto, úteis para o meu futuro profissional.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
30. Os alunos da minha turma costumam entrar em pequenos grupos na sala de aula.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
31. Nas minhas aulas é frequente acontecerem “tempos mortos” em que não sabemos o que fazer.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
32. O(s) professor(es) é (são) exigente(s), mas justo(s) e compreensivo(s).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
33. Quando algum aluno chega atrasado à aula, costuma entrar ruidosamente, tendo comportamentos muito graves.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
34. Nas minhas aulas, o(s) professor(es) explica(m) a matéria e depois trabalhamos em pequenos grupos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Obrigado pela tua colaboração!!!

Assinala com uma cruz (X), a frequência com que as situações que seguem ocorrem durante as tuas aulas de Educação Visual e Tecnológica.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1	Quase nunca (menos de 10% das vezes)
2	Poucas vezes (cerca de 25% das vezes)
3	Algumas vezes (cerca de 50% das vezes)
4	Com muita frequência (cerca de 75% das vezes)
5	Quase sempre (90% ou mais vezes)

1. O(s) professor(es), no início do ano, costumam comunicar aos alunos as regras de funcionamento da sala de aula.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Quando os alunos e o(s) professor(es) tem (têm) uma boa relação, os comportamentos de indisciplina diminuem.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. O(s) meu(s) professor(es) costuma(m) entrar na sala de aula antes dos alunos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Quando o(s) professor(es) não domina(m) bem as matérias que ensina(m), os comportamentos de indisciplina aumentam.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. Os alunos estão mais interessados em colaborar do que em competir entre si.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Para evitar situações de conflito na aula, o(s) professor(es) desloca(m)-se pela sala e repreende(m) os alunos menos interessados.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. A minha turma é calma, mas desatenta. Alguns alunos não estão interessados nas matérias.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. A maioria dos alunos esforça-se bastante para realizar as tarefas nas aulas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Um bom clima de sala de aula deve-se essencialmente ao facto dos alunos colaborarem com o(s) professor(es).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. A maioria dos alunos demonstra interesse, envolvendo-se nas actividades propostas pelo professor.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. A cooperação entre os alunos melhora quando o(s) professor(es) desenvolve(m) actividades de trabalho em grupo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Geralmente o fim das tuas aulas acontece quando toca para a saída.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Alguns alunos costumam chamar nomes aos colegas dentro da sala de aula.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Ao entrar na aula, o ambiente é agitado existindo pequenos problemas entre alguns alunos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Quando a tua turma sai da aula, o ambiente é normalmente agitado, mas ordenado.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Os alunos estão bastante distraídos nas aulas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
17. Quando acontece uma situação grave de indisciplina, o(s) professor(es) expulsa(m) imediatamente o aluno.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
18. A minha turma revela uma boa coesão entre os alunos durante as aulas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
19. O(s) professor(es) elogia(m) mais os comportamentos de alguns alunos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
20. As minhas aulas podem ser consideradas bastante interessantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
21. É comum ocorrerem situações de conflito na aula entre o(s) professor(es) e os alunos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
22. Os alunos, na sua maioria, costumam levantar o braço para participar na aula.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
23. É importante que os alunos antes de saírem das aulas, arrumem e deixem a sala limpa.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
24. O(s) professor(es) que tem (têm) uma boa relação com os alunos é (são) aquele(s) que conversa(m) sobre assuntos que não apenas a matéria das aulas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
25. Os comportamentos de indisciplina devem-se essencialmente a assuntos que nada têm a ver com a aula.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
26. Na maior parte das aulas, o(s) professor(es) costuma(m) colocar-se num local onde consegue(m) ver as turmas, intervindo sempre que necessário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
27. O(s) professor(es) só deixa(m) os alunos sair da sala, durante as aulas, em situações de emergência.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
28. O(s) meu(s) professor(es) consegue(m) estar atento(s) a tudo o que acontece na sala de aula, prevenindo situações de conflito.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
29. Algumas matérias das minhas aulas são desinteressantes, no entanto, úteis para o meu futuro profissional.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
30. Os alunos da minha turma costumam entrar em pequenos grupos na sala de aula.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
31. Nas minhas aulas é frequente acontecerem “tempos mortos” em que não sabemos o que fazer.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
32. O(s) professor(es) é (são) exigente(s), mas justo(s) e compreensivo(s).

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
33. Quando algum aluno chega atrasado à aula, costuma entrar ruidosamente, tendo comportamentos muito graves.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
34. Nas minhas aulas, o(s) professor(es) explica(m) a matéria e depois trabalhamos em pequenos grupos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Obrigado pela tua colaboração!!!