

Nós brincamos mas também trabalhamos

Um estudo sobre os interesses e as estratégias dos alunos de uma turma difícil

FRANCISCO VAZ DA SILVA (*)

1. INTRODUÇÃO

A investigação sobre problemas de comportamento nas escolas tem vindo a alargar o enfoque das explicações centradas sobre o aluno «perturbado», fonte de comportamentos «perturbadores», para equacionar estes problemas em termos dinâmicos – dinâmicas relacionais e relações pedagógicas. As abordagens tradicionais de problemas de comportamento tendiam a isolar o «aluno disruptivo» e depois a procurar uma explicação em termos de «problemas emocionais», «problemas da personalidade» ou um qualquer tipo de problema do foro psiquiátrico. Estas abordagens foram criticadas porque não levam em consideração as variações dos comportamentos com as «situações», o professor e a escola (ver, por exemplo, Apter & Connolly, 1982; Frude, 1984).

Uma das linhas de investigação emergente tem-se centrado no conhecimento das perspectivas dos alunos sublinhando a potencial contribuição deste conhecimento para a compreensão dos problemas de comportamento e a vida nas

escolas (ex.: Woods, 1990; Gannaway, 1984; Beynon, 1984; Pollard, 1984, Marsh et al., 1978; Estrela, 1986; Freire, 1990).

Como escrevia McMannus (1995, p. 113), «Os estudos indicam que os alunos têm um fundamento racional para os seus comportamentos. Isto é em parte consequência do facto dos investigadores o procurarem, mas os dados dizem-nos que os alunos são capazes de tentarem ser objectivos e racionais se se lhes der a oportunidade. Aceitar este facto representa um longo caminho desde a visão, antes prevalecente, de que os alunos difíceis tinham qualquer coisa de errado e que, para serem tratados, tinham que ser retirados para um acompanhamento especializado.»

A investigação sobre as perspectivas dos alunos e os resultados produzidos têm procurado dar indicações para uma prática pedagógica em que estas são levadas em consideração na gestão da sala de aula. Por exemplo, Cronk (1987), interpretando os conflitos na sala de aula como resultantes de incompreensões (misunderstandings) entre professores e alunos, sublinha a natureza intrinsecamente moral dos alunos e postula, para a resolução desses conflitos, o reconhecimento e aceitação dos pontos de vista dos alunos por parte dos professores, o reconhecimento dos alunos enquanto pessoas com valor. Para

(*) Escola Superior de Educação de Lisboa.

Cronk o processo, sendo que o processo não é indiferente, de trazer os alunos para uma atitude de cooperação passa por este conhecimento, reconhecimento e aceitação das perspectivas e interesses dos alunos. Também Cooper (1993) sublinha a importância das relações professor-aluno, incluindo a disponibilidade dos primeiros para ouvir os segundos, e das características do clima da escola como forma de atendimento educacional eficaz de alunos perturbados (disaffected) e a obtenção da sua colaboração.

A investigação sobre as perspectivas dos alunos (ex: Delamont, 1987; Pollard, 1984; Woods, 1990) tem descrito os seus comportamentos na sala de aula segundo dois aspectos complementares: a descoberta e a experimentação das regras dos professores, a sua consistência e habilidade para implementar essas regras e manter a ordem; e o desenvolvimento, a manifestação e defesa das suas identidades individuais, incluindo a manutenção do status social dentro do grupo de pares.

Este trabalho centra-se particularmente nos alunos, nas suas perspectivas sobre os professores e o que se passa na escola e na sala de aula, os seus interesses e estratégias adaptativas aos contextos e situações concretas em que se encontram. Pretende-se apresentar os resultados de um estudo sobre uma turma considerada «difícil» pela generalidade dos seus professores.

Os nossos objectivos são a explicitação das perspectivas dos alunos sobre os professores e o que se passa na sala de aula incluindo as explicações avançadas para os seus comportamentos, aproveitamento e a descrição das suas estratégias adaptativas aos contextos e situações em que se encontram. Procurou-se também a explicitação dos seus interesses que podem ser concebidos como interesses sociais, relativos a papéis sociais e referenciados a uma cultura de alunos, mas também podem ser concebidos em termos mais individualizados e relativos a interesses particulares, como interesses imediatos (interests-at-hand, ref. Pollard, 1982).

2. METODOLOGIA

Este estudo seguiu uma abordagem etnográfica (Delamont, 1987; Woods, 1986) o que permitiu uma perspectiva ecológica dos fenómenos

estudados e uma maior abertura em relação à natureza desses mesmos fenómenos. Os dados provêm de duas fontes principais: de observações na sala de aula conduzidas de forma muito semelhante à descrita no estudo de Furlong (1984) (ver também Delamont, 1987 e Descomb, 1980). O observador tomava lugar na sala de aula escolhendo uma posição em que pudesse observar todo o grupo e o professor (normalmente ao fundo da sala). Procuraram-se também posições em que fosse possível perceber as interacções entre alunos durante actividades de trabalho em grupos. A atitude do observador foi, inicialmente, não participante. À medida que o tempo foi decorrendo passou a haver maior proximidade e confiança entre o observador e os alunos e, na medida em que era admitida pelo professor, a atitude tomou características mais participativas.

Durante as aulas observadas, o observador anotava o que se ia passando com particular enfoque nas interacções entre professor e alunos e entre os alunos, com a preocupação de registar tanto quanto possível os diálogos em paralelo com variáveis como o nível de ruído, a posição do professor na sala e a actividade em curso. Estas notas de campo foram trabalhadas e completadas logo após os períodos de observação servindo de base para a redacção de descrições de cada lição, considerando-se as fases de entrada, início, lição propriamente dita, arrumar e saída (ref. Hargreaves et al., 1975). As notas de observação das aulas foram também organizadas em episódios, de modo a constituírem unidades passíveis de serem isoladamente consideradas e analisadas. No texto deste artigo são transcritos alguns episódios como exemplos ilustrativos.

A segunda principal fonte foram entrevistas conduzidas com os alunos. À semelhança do estudo de Furlong (op. cit.), o material recolhido nas observações, assim como das conversas informais que iam decorrendo, integrou o guião das entrevistas por forma a explorar mais profundamente as interpretações e intenções dos participantes nos episódios observados.

As entrevistas foram conduzidas com grupos de alunos. Estes grupos tiveram a mesma constituição dos organizados nas aulas para a realização de trabalhos de grupo.

Dados adicionais provêm de entrevistas e conversas informais com os professores, antes e depois das aulas, na sala de professores, e na

reunião de turma no final do 2.º período. Outros dados dos alunos foram recolhidos do dossier da turma e do livro de ponto.

As entrevistas foram integralmente gravadas e transcritas, o material tratado por análise de conteúdos semântica, identificando unidades de sentido (Bardin, 1988) e posteriormente integradas em categorias mais abrangentes. Procedimentos de validação foram levados a cabo por duas pessoas independentes numa amostra do material e atingiram 72% de concordância (74% nas entrevistas aos professores).

3. A ESCOLA E A TURMA

Este estudo foi conduzido numa escola secundária de Lisboa localizada numa zona residencial heterogénea, com uma área de classe média e outras de classe média-baixa. A escola é frequentada por alunos do 3.º Ciclo, tem 614 alunos e 58 professores.

A turma foi seleccionada com base nos seguintes critérios:

- a) Foi apontada como uma turma difícil pelo Conselho Directivo,
- b) Apontada como uma turma difícil pela professora do ensino especial,
- c) Considerada uma turma difícil pela Directora de Turma,
- d) Existência de um número significativo de participações disciplinares dos professores,
- e) Quer rapazes quer raparigas eram objectos dessas participações disciplinares. Trata-se de uma turma do 8.º ano de escolaridade composta por dezasseis alunos, sete rapazes e dez raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos.

A média das classificações dos alunos desta turma nos 1.º e 2.º períodos do ano lectivo está abaixo do nível 3, sendo que apenas um dos alunos não tem classificações abaixo deste nível no conjunto das disciplinas.

Todos os alunos da turma tiveram já experiências de retenção (média 1,9 anos).

Os dados de caracterização da turma permitem-nos descrevê-la como uma turma com um rácio professor-aluno relativamente reduzido, o que potencializa o leque de estratégias de ensino

a que os professores podem recorrer (ref. Mortimer & Blatchford, 1993).

É uma turma constituída por alunos cujos pais têm todos um grau de escolaridade inferior ao que os seus filhos actualmente frequentam e têm, predominantemente, profissões com remunerações relativamente baixas.

Os alunos têm uma história escolar marcada por retenções e um aproveitamento que se situa abaixo dos objectivos consignados pelos programas escolares e pelos professores.

Dos critérios de selecção da turma acima referidos, decorre que, para além das dificuldades de aproveitamento, existem também problemas disciplinares.

4. O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS

Como referido acima, a metodologia para obter as perspectivas dos alunos, as suas interpretações das situações e as explicações para os seus comportamentos consistiu em confrontá-los com dados de observação de situações na sala de aula.

No Quadro 1 mostram-se resultados destas observações.

Na coluna «Lições» são listadas as lições das disciplinas observadas, numeradas por ordem sequencial. Cada disciplina é designada pela sua letra inicial ou em abreviatura.

Na coluna «Professor» representam-se as opiniões dos professores e dos alunos relativamente ao estilo e tolerância dos professores (ver adiante Quadro 4).

Estão também representadas as actividades observadas durante as lições e os comportamentos dos alunos classificados em categorias que resultam da análise das entrevistas aos professores a quem inquirimos sobre os problemas disciplinares que ocorriam nesta turma. Estas categorias foram delimitadas da seguinte forma:

- *Comportamentos disruptivos*. Alunos fazem muito barulho, falam fora de vez, insultam-se mutuamente, fazem comentários despropositados, andam fora dos seus lugares, estão na brincaadeira.

São comportamentos que os professores não consideram ofensivos ou graves em si mesmos mas que interferem no ambiente de trabalho e no andamento das lições.

QUADRO 1
Professor/Disciplina versus Lições

LIÇÕES	PROFESSOR		ACTIVIDADE	COMPORT. ALUNOS
	PROFESS.	ALUNO		
M.1	SEVERO	SEVERO	Centrada Professor	---
M.2	"	"	" "	---
M.3	"	"	" "	---
FQ.1	SEVERO	SEVERO	Centrada Professor	---
FQ.2	"	"	" "	---
P.1	TOLER.	TOLER.	Trabalho Grupo	disruptivo, recusa/relutância desafio
P.2	"	"	Trabalho Grupo	disruptivo, recusa/relutância
F.1	TOLER.	TOLER.	Centrada Professor	recusa/relutância
EdV.1	TOLER.	TOLER.	Centrada Professor Trabalho Individual	disruptivo, recusa/relutância materiais
EdV.2	"	"	" "	disruptivo materiais
EdV.3	"	"	Trabalho Individual	materiais
H.1	TOLER.	TOLER.	Trabalho Grupo	disruptivo
H.2	"	"	Centrada Professor	disruptivo
H.3	"	"	Centrada Professor	---
			Trabalho Grupo	disruptivo
H.4	"	"	Trabalho Grupo	disruptivo
I.1	SEVERO + TOLER.	TOLER.	Profess.-Aluno	Disruptivo
			Centrada Professor	disruptivo
I.2	"	"	Centrada Professor	---
			Trabalho Grupo	disruptivo
I.3	"	"	Centrada Professor	---
			Trabalho Pares	disruptivo
CN.1	TOLER	PERMISSI	Centrada Professor	disruptivo, desafio
			Trabalho Grupo	disruptivo
CN.2	"	"	Centrada Professor	disruptivo
			Trabalho Grupo	disruptivo

- *Relutância, recusa em trabalhar.* Quando se propõem actividades os alunos mostram relutância, resistem, queixam-se ou mesmo recusam-se a aderir.

- *Comportamentos de desafio.* Alunos desafiam a autoridade do professor.

- *Falta de materiais.* Alunos não trazem o material necessário para a aula.

Da leitura do Quadro podemos constatar a ausência de comportamentos considerados problema nas aulas de alguns dos professores, bem como variações na mesma lição relacionadas com diferentes actividades.

5. DESCRIÇÃO DA TURMA

5.1. Descrição da turma pelos alunos

Nas entrevistas tínhamos predeterminado três subtópicos: a descrição deles próprios enquanto grupo de trabalho, dos outros na turma, e relacionamento entre rapazes e raparigas. A nossa in-

tenção foi obter não uma descrição da turma como um todo, mas uma descrição contrastante dos próprios e dos outros na turma. Uma descrição da turma poderia ser derivada dos descritores usados.

Um terceiro subtópico foi introduzido após a entrevista com o director de turma que nos referiu que os conflitos entre rapazes e raparigas era uma característica importante desta turma e uma das causas de frequentes incidentes disruptivos.

Os resultados apresentados no Quadro 2 mostram as categorias emergentes da análise de conteúdo e a distribuição dos descritores.

Das entrevistas conduzidas com grupos de alunos relativamente à descrição de si próprios como grupo emergiram três categorias:

- *Trabalhamos muito bem* – Três grupos descreveram-se inicialmente como um grupo em que os membros se davam bem e que trabalhavam, i.e., levavam a cabo as tarefas propostas pelos professores.

Ex 1: (grupo rapazes) *NF – Não. Nós trabalhamos bem.*

NG – Todos nós (do grupo)trabalhamos.

QUADRO 2
Descrição da Turma pelos Alunos

Descrição da turma pelos alunos	Grupos			
	Rapazes 2	Raparigas 2	Misto 1	Total 5
Os próprios				
Trabalhamos muito bem	1	1	1	3
Às vezes não trabalhamos muito bem	1	1	-	2
Brincamos mas também trabalhamos	2	2	1	5
Outros na turma				
Alguns trabalham bem	1	-	1	2
Alguns estão sempre a brincar	2	2	1	5
Só gostamos do grupo do NF	1	-	-	1
Rapazes e Raparigas				
Preferem estar entre si	-	1	1	2
Conflitos	2	2	1	5

Ex 2: (grupo raparigas) *M* – *Acho que somos... Damo-nos bem e trabalhamos bem também.*

- *Às vezes não trabalhamos muito bem* – Outros grupos, muito embora sublinhando as boas relações existentes entre os membros, admitiam que havia variações em relação à execução das tarefas, i.e., umas vezes trabalhavam e esforçavam-se, outras não. A natureza das tarefas, a percepção da quantidade de trabalho e as classificações atribuídas na disciplina foram as explicações avançadas para justificar as variações do empenho na prossecução das tarefas. Alguns exemplos transcritos das entrevistas.

Ex 1: (grupo raparigas) *EP* – *A gente na aula de Português trabalha assim assim...*

ES – *A gente quando quer trabalhar, a gente trabalha bem. Vamos hoje, a gente tinha aquele guião, a gente fez o trabalho todo.*

FVS – *Pois foi, vocês hoje estiveram ali agarradas aos livros.*

(risos)

EP – *É conforme os dias.*

ES – *Conforme o apoio musical.*

(risos)

EP – *Hoje até tínhamos boas respostas e aproveitámos.*

Ex2: (grupo rapazes) *FVS* – *E agora vocês os três. Como é que vocês se dão?*

P – *Bem.*

D – *Mais ou menos.*

P – *Por mim tudo bem.*

T – *Por exemplo, ele é bom a Inglês e isso... é ele que faz.*

D – *A Inglês? Tudo riscado. (risos)*

(...)

D – *Eu queria fazer respostas completas.*

Ele: não, não...

T – *Então. Ele não fazia nada completo.*

(risos)

D – *Então. Eu só fazia o essencial. Não precisava 'tar a...*

T – *Não ía ver ao livro nem...*

D – *Não?*

T – *Poi' não!*

- *Nós brincamos mas também trabalhamos* – Quando confrontados com as observações realizadas na sala de aula, todos os grupos explicaram os seus comportamentos e atitudes relativamente ao trabalho como resultante de um equilí-

brio entre brincadeira e trabalho, entendendo-se por trabalho a realização das tarefas propostas pelos professores.

Ex 1: (grupo raparigas) *Si* – *Podemos brincar, não é? Mas também é trabalhar. Podemos brincar e trabalhar ao mesmo tempo.*

ES – ... *Como nós hoje. Nós brincámos mas também trabalhámos.*

Ex 2: (grupo misto) *J* – *A gente brinca mas trabalha sempre.*

Ex 3: (grupo rapazes) *P* – *Ele é trabalho a brincar.*

FVS – *Trabalho a brincar?*

D – *Fazemos aquilo a brincar.*

FVS – *E essa é que é a vantagem do trabalho em grupo?*

D – *Não. Brincamos mas fazemos aquilo ao mesmo tempo.*

T – *Nós discutimos, nós conversamos... e depois...*

P – *Nós discutimos a solução que a gente deve fazer.*

D – *Depois, quando a gente acha uma coisa errada discutimos uns com os outros. Discutimos de outra maneira (voz: porrada!) e, às vezes, conforme os textos e isso, a gente ri e goza. Fazemos aquilo.*

T – *E depois fazemos...*

D – *Mas fazemos sempre os trabalhos.*

Inquirimos cada grupo de alunos sobre as suas opiniões relativamente aos outros grupos. Das suas respostas emergiram três categorias:

- *Trabalham muito bem* – Os entrevistados descreveram alguns dos outros grupos e/ou alunos individuais como produzindo bons trabalhos e como estando geralmente empenhados nas tarefas.

Ex 1: (grupo rapazes) *NF* – *Eu acho que... os grupos que trabalham melhor em grupo, mesmo em grupo, é o grupo da Inês, da Myriam e da Rita. O nosso também trabalha bem em grupo.*

PJ – *E o da Hirondina.*

NF – *Mas o da Hirondina, elas quase não deixam o João fazer nada. É só a Hirondina, a Ermelinda praticamente. E a Tânia, às vezes, é que coiso.*

NG – *O João é que não faz.*

NF – *Também é. É.*

- *Alguns estão sempre a brincar* – Ao contrá-

rio de outros grupos e/ou alunos individuais que eram descritos como produzindo pouco e passando a maior parte do tempo na brincadeira. Incluímos nesta categoria descrições de outros como «brincam mais do que nós» ou «são ainda piores do que nós».

Ex1: (grupo raparigas) *Su – Brincam mais que nós.*

Si – Há grupos que brincam mais.

EP – Eles podem brincar mais e fazer menos barulho, prontos.

ES – Às vezes eles estão a brincar e não fazem nada. A gente brinca e trabalha. Eles podem brincar e não trabalhar.

Ex2: (grupo rapazes) *NF – Porque, por exemplo, o grupo do Tiago há aulas em que brinca muito. Mas há outras aulas em que se empenham mesmo no trabalho. E, normalmente, é sempre o Daniel ou o Paulo que diz: Pá, vamos trabalhar. E tal. Mas há outras vezes que só brincam. Riem-se. Vão mais para a brincadeira.*

Ex3: (grupo misto) *J – Stor, é o Paulo, o Daniel e o Tiago. Esses aí é só brincadeira. Agora os outros...*

H – Os outros gostam muito de gozar.

- *Só gostamos do grupo do NF, os outros são uns estúpidos* – Foi a resposta de um dos grupos de rapazes que afirmava a sua afinidade com o outro grupo de rapazes e uma visão negativa dos outros grupos constituídos sobretudo por raparigas (no grupo misto há apenas um rapaz).

Interpretámos esta última resposta como relacionada com os conflitos entre rapazes e raparigas de que nos tinha dado conta a Directora de Turma. Esta informação e também a observação da disposição dos alunos na sala de aula e o facto de os grupos serem quase exclusivamente constituídos por rapazes ou por raparigas, levou-nos a incluir no guião de entrevistas aos alunos uma pergunta relativa às relações entre géneros. As respostas foram agrupadas em duas categorias:

- *Os rapazes/raparigas preferem estar entre si* – porque não partilham os mesmos interesses, jogos e portanto preferem ficar entre si.

- *Conflito entre rapazes e raparigas* – Descritos como algo do passado, com excepção dos grupos 2 (rapazes) e 3 (raparigas), os que mais

frequentemente se envolviam em conflito. Estes conflitos foram referidos como explicação para a fractura na estrutura social da turma e as descrições dos alunos sugerem que persiste ainda alguma animosidade, mesmo se, como dissemos, estes conflitos pertencem ao passado.

Relativamente aos conflitos entre rapazes e raparigas emerge um padrão interessante. Enquanto que todos os grupos se lhes referem, os dois grupos que se envolviam menos neles avançam a noção de que, sendo rapazes e raparigas diferentes, gostam de estar entre si. Os dois grupos de rapazes e o grupo de raparigas que mais frequentemente se envolviam em conflitos referem-se a eles com paixão: «Era como a segunda guerra mundial» (rapazes); «Não somos nenhuma santinhas, mas eles também não» (raparigas).

5.2. Aproveitamento

A este respeito o nosso objectivo nas entrevistas não era tanto explorar as percepções relativamente ao aproveitamento dos alunos da turma, as classificações atribuídas nos finais de período foram as nossas fontes, mas explicitar explicações para o fraco aproveitamento.

As respostas são apresentadas no Quadro 3.

Os alunos desta turma formularam quatro tipos de argumentos como explicação para o fraco aproveitamento:

- *Somos alunos fracos* – Quando confrontados com as classificações atribuídas no primeiro e segundo trimestres, os alunos referem as suas dificuldades em aprender, descrevem-se como alunos fracos e com pouco aproveitamento. «Não somos muito espertos» (Su); «Só há alunos fracos na nossa turma» (ES); «Muitos alunos têm dificuldades» (M); «Esta é uma turma com muitas dificuldades» (NF).

- *Pobre orientação para a escola* – O fraco aproveitamento foi também explicado em termos de orientação para a escola e do comportamento relativamente às coisas da escola. «Estão sempre a brincar» (H); «Alguns só querem é jogar à bola» (J); «Só somos bons no futebol» (Ti); «Não prestamos atenção [nas aulas]» (PA); «Eles não estudam» (I); «Nós não estudamos. Eu só estudo para os testes. No dia antes.» (E).

- *Complexidade do currículo* – Os alunos também fazem referência a argumentos que lhes

QUADRO 3
Explicação dos Alunos para o Aproveitamento

Explicação dos Alunos para o aproveitamento	Rapaz n=2	Rapar n=2	Misto n=1	Total n=5
Alunos fracos	1	2	1	3
Fraca orientação para a escola	2	1	1	4
Complexidade do Currículo	1	1	-	2
Experiência	1	1	-	2

são externos como a complexidade do currículo do 8.º ano. «Este ano as coisas são mais difíceis» (M); «Este ano a matéria é mais difícil» (PA).

- *Experiência* – Finalmente os alunos argumentam com as suas experiências anteriores e a falta de bases para corresponder às exigências do currículo ou sugerindo que as suas experiências do ano anterior contribuíram para noções erradas mas que alguns ainda acham verdadeiras. «No ano passado houve muitos que tiveram muitas negativas e que passaram. Isto foi errado. Agora têm negativas porque não têm bases do ano passado.» (NF); «No ano passado houve muitos que passaram sem saber nada. Este ano acham que também vão passar. Então ninguém faz nenhum.» (E)

Os descritores usados referem-se, na nossa interpretação, a dimensões distintas e terão provavelmente origem diferentes. Assim a pobre orientação escolar poderá ser associada com o descritor «brincar/brincadeira» usado antes para descrever a turma e que se relaciona com os interesses dos alunos.

A complexidade do curricular poderá ser associado à experiência dos alunos e, possivelmente, a conversas entre alunos, i.e., o que ouviram de colegas, mesmo se o currículo sofreu algumas alterações decorrentes da implementação da reforma educativa.

Os dois outros descritores, «alunos fracos» e

«experiência» demonstram a atitude reflexiva e as capacidades de racionalização destes alunos considerados «difíceis». Poder-se-ia pensar que estes argumentos resultassem de um processo de interiorização de perspectivas e noções explicitadas pelos professores através de um processo de rotulação. No entanto nada da nossa observação das lições sugere uma interpretação na linha deste tipo de modelos.

6. PERSPECTIVAS SOBRE OS PROFESSORES E A GESTÃO DA SALA DE AULA

Quando questionados das razões dos comportamentos diferenciados (Quadro 1) nas aulas as respostas dos alunos foram unânimes: depende do professor.

No Quadro seguinte (Quadro 4) apresenta-se a descrição que os alunos fazem dos seus professores em relação à tolerância.

A tolerância foi uma noção que surgiu da parte dos professores quando falavam de si próprios e da sua forma de estar com os alunos. Surgiu também das nossas observações na sala de aula como uma característica distintiva dos professores relativamente ao comportamento dos alunos. Pelo seu lado os alunos, ao falar dos seus professores, referiram também a tolerância como uma característica importante. Os alunos refe-

QUADRO 4
Percepção sobre o Nível de Tolerância dos Professores

	Fran.	C.N.	Port.	F.Q	Desen	Matem	Hist.	Ing.
G1	-	3	2	-	-	1	2	-
G2	2	3	2	1	1	1	2	-
G3	-	-	3	2	-	1	2	2
G4	2	3	2	1	2	1	2	-
G4	2	-	2	1	2	1	2	-

Código:

Prof. Severos – 1; Tolerantes – 2; Permissivos – 3

G – Grupos de alunos numerados.

rem-se à tolerância relativamente à implementação das regras na sala de aula, tolerância em relação ao trabalho na sala de aula e em relação aos trabalhos de casa e aos materiais.

Porque nas entrevistas não se inquiriu sistematicamente a opinião dos alunos sobre cada professor, uns são mencionados mais frequentemente do que outros.

As categorias emergentes são seguidamente delimitadas:

- *Professores severos*. Professores que são estritos na implementação de regras na sala de aula e que chegavam a agredir física e/ou verbalmente, ameaçavam e mandavam para a rua.

Os alunos descreviam estes professores como tendo uma reputação de autoritários ou mesmo de «maus». Mostravam um certo receio destes professores.

Ex1: (grupo rapazes) NF – (...) *De vez em quando há uma pessoa que descarrila. (grita) O QUE É QUE ESTÁS A FAZER? VAIS JÁ PORTA FORA AHN! FICA JÁ MAS É AÍ QUIETINHO. SE NÃO TRAZES O TESTE ASSINADO NÃO VALE A PENA VIR PARA A AULA. É logo ali*

tudo certinho. Tudo, tudo, tudo trás logo tudo o teste assinado. Por isso há alguns que têm um bocado de medo. Deve ser isso.

Ex2: (grupo de raparigas) EP – *Como o professor de matemática. Com o professor de matemática na aula ninguém se porta mal.*

(...)

FVS – *O que é que faz, por exemplo o professor de Matemática?*

ES – *Dá-se ao respeito.*

FVS – *Dá-se ao respeito. Como é que ele faz isso?*

ES – *Foi logo no primeiro dia.*

EP – *Foi logo no primeiro dia. Foi logo directo.*

Su – *Foi logo directinho. Disse assim: Ao mínimo barulho quem falar vai para a rua.*

EP – *E depois foi assim. Marcou logo os pontos. Ficou tudo assim... Bolas!*

ES – *E logo ao primeiro dia acho que ia mandando o NF para a rua.*

Su – *Começam logo a ser maus.*

- *Professores tolerantes*. Não estão sempre a mandar, dão mais confiança e liberdade. Também mandam alunos para a rua quando as coisas vão longe demais.

Ex1 (grupo raparigas): E com a Stora de Português já é diferente. Pronto, já tem mais barulho. Também é mais nova.

Ex2: (grupo raparigas) I – *Explicam bem*.

E – *Explicam muito bem*.

I – *É. Eles explicam bem e ao mesmo tempo não estão a dar regras. Nem estão assim... Pronto assim a puxar muito. A dizer: estejam calados e não sei o quê.*

E – *Não têm cara amarrada. A Stora está sempre a rir connosco e o Stor de EdF também...*

I – *Pois, mas quando está a falar a sério, está a falar a sério.*

E – *A Stora de história quando está a falar a sério... ainda às vezes ela vai gritando... Fica com uma cara tão... uma cara mesmo séria que a gente começa logo a rir. Eu rio-me. Prontos, a gente sabe que ela está chateada.*

Ex3: (grupo raparigas) ES – *Não a Stora de Português é assim... é muito compreensiva. É muito meiga também.*

EP – *A Stora até se ri às vezes com as coisas que a gente faz. Às vezes a vontade de rir é tão grande que não consegue aguentar.*

ES – *A meiguice dela leva a gente, às vezes a gente a fazer...*

Su – *Acho que tem muita paciência para nós.*

EP – *Ela deu confiança também... agora... A gente pode 'tar, prontos, a gente fala baixo, os outros começam a falar mais alto um bocadinho, depois mais alto, depois a gente não ouve estes e depois a gente também tem que falar mais alto que os outros.*

- *Professores permissivos*. Professores descritos como demasiadamente tolerantes, que não impõem a ordem nem «se dão ao respeito». Não mandam ninguém para a rua.

Ex1: (grupo misto) J – *A Stora dá muita confiança. A Stora não manda para a rua.*

H – *Ela não gosta de mandar para a rua.*

A percepção que os alunos têm dos professo-

res é determinante para a regulação dos comportamentos na sala de aula e para a qualidade das relações que se estabelecem entre professores e alunos. Assim, nas entrevistas conduzidas, emergiram perspectivas que reflectem algum distanciamento ou incompreensões na terminologia de Cronk (op. cit.). Alguns alunos queixavam-se de uma excessiva valorização de comportamentos problemáticos da parte dos professores:

EP – *Os Stores só vêm quando a gente está a fazer mal. Nunca dizem o que a gente faz bem. Nunca dizem o que a gente está a fazer bem, é só o que a gente está a fazer mal.*

Estas perspectivas estão ligadas a sentimentos de algum ressentimento com semelhanças com os modelos retributivos formulados por Marsh et al. (1978):

ES – *Eles esquecem-se que já foram alunos como nós e que já fizeram as mesmas asneiras que nós estamos a fazer agora.*

Su – *A gente sabe que ninguém nos obrigou a estar aqui a estudar. Quer dizer, a não ser os nossos pais, não é? E ninguém manda os Stores aturarem a gente. Mas eles são Stores. Prontos. Têm mais é que aturar os alunos.*

EP – *Aturar. Prontos, se eles forem bons para nós, nós também somos bons para eles. O que eles são para nós, assim somos nós para eles. Como eles reagem, assim nós reagimos.*

E a sentimentos de algum desespero relativos ao aproveitamento quando as expectativas relativas à manutenção de um ambiente de trabalho não são satisfeitas:

M – *Não, mas a Stora é assim. Olha só para aqueles que fazem barulho. A Inês... Eu não posso dizer que... Não mas eu às vezes estava com atenção. Até, às vezes, estava interessada porque afinal de contas tinha que tirar positiva a CN. Ela não olhava para essas pessoas que estavam com atenção. Olhava só para... Depois a aula acabou e os que estavam com atenção ficaram ali... Quer dizer, por um pagam todos.*

Ou também:

E – *E as aulas estavam de uma maneira tão... Todos os dias alguém a ir para a rua. As brincadeiras da Beta era sempre ir para a rua. Quer dizer que as aulas não estavam a correr bem. Isso não. Quer dizer, não temos tempo. A aula vai passando, vai passando... toca e a gente não fez nada.*

7. OS INTERESSES DOS ALUNOS

7.1. Dados de Observação

Nas observações realizadas nas salas de aula procurámos registar as ocorrências em que os alunos, isoladamente ou em grupos, tomavam a iniciativa de intervir no sentido de influenciar o que se passava na sala de aula.

Estas observações (para mais detalhes ver Vaz da Silva, 1994) levaram-nos a agrupar estas intervenções dos alunos em duas categorias que, na nossa interpretação, correspondem a dois tipos de interesses. As intervenções dos alunos visavam: 1) o trabalho e 2) noções de comportamentos apropriados.

Relativamente ao trabalho os alunos procuram negociar a) a quantidade de trabalho tentando que o professor concorde com uma redução e/ou simplificação das tarefas propostas que percebem como demasiadamente longas.

Ex: (Aula de Português)

(A professora está a distribuir os guiões para o trabalho de grupo.)

Su – O que é isto Stora?

Prof. – São os guiões para o trabalho de grupo que vocês vão fazer depois dos resumos.

Su – Stora olhe lá. Nós temos que ler quatro páginas.

ES – É muito Stora!

EP – Eu vou fazer os resumos em duas linhas. Estavam em guerra e morreram todos. Foram a enterrar. E já está.

ES – Um resumo com cinco linhas, chega?

Prof. – Se for bom ...

b) a dificuldade, definindo as tarefas como muito difíceis procuram receber a ajuda dos professores

Ex: (Aula de História)

(Alunos trabalham em grupos, grupo de raparigas estão a brincar)

EP – (para Su) ‘Tá calada! (ri-se, dá-lhe uma palmada nas costas)

Prof – O que é que se passa aqui?

Su – Eu não sei as respostas.

Prof – Vamos lá. Pensa.

ES – Eu não consigo. Tenho uma dor aqui.

Prof. – Isso não é nada. Vamos lá, eu ajudo. (Professora junta-se a este grupo de quatro raparigas e faz-lhes perguntas guiando o seu raciocínio).

(Mais tarde)

Prof – Perceberam? Vamos lá então.

Si – Já temos as nossas respostas.

(Alunas começam a escrever).

e c) como as tarefas propostas serão levadas a cabo.

Ex: (Aula de Inglês)

Prof. – Agora não quero mais conversa. Vamos corrigir o teste.

Aluno – Oral Stora.

Aluno – Sim, oral Stora.

(A professora está em pé à frente da classe. Olha para os alunos, olha para mim, olha de novo para os alunos)

Aluno – Correção oral Stora.

Prof. – Nós vamos fazer a correção oral. Mas vocês têm que estar com atenção.

As noções de comportamento apropriado são objecto de negociações frequentes quando professores e alunos confrontam as suas definições das situações e a adequação dos comportamentos nessas situações.

Ex: (Aula de Física)

Prof. – Agora. Oçam isto com atenção.

Su – (alto) Quem é que me chamou? (vira-se para trás)

Prof. - Su, mesmo se te chamaram não devias responder.

Su - Mas é que eu sou bem educada Stora! (risos)

Prof. - (após pequena pausa) Na sala de aula, mal educado foi quem te chamou. Tu não serias mal educada se não respondesses.

Bom! Agora atenção.

(Risos ainda são audíveis. Su procura E e H, faz-lhes um pequeno sinal e sorri. E e H sorriem-lhe também).

7.2. Dados de Entrevista – Perspectivas sobre o trabalho de grupo

Procurando responder às dificuldades sentidas com esta turma quer em termos de comporta-

mento, quer de aproveitamento, os professores da turma, após consulta aos alunos, decidiram introduzir actividades de grupo nas suas aulas (por oposição a aulas mais tradicionais e predominantemente expositivas). Esta decisão foi tomada em Conselho de Turma aquando da reunião de avaliação no final do 1.º período.

Será importante esclarecer que nem todos os professores aderiram a esta decisão e que, os que aderiram, descreveram experiências diferenciadas relativamente às reacções dos alunos às actividades propostas e aos resultados obtidos. Estas diferenças poderão ser explicadas pelo estilo e forma de conduzir as aulas de cada professor, à forma como sentiram este tipo de actividade adequada aos conteúdos curriculares que leccionam e, finalmente, ao tipo de actividades ou tarefas que propuseram aos alunos.

Nas entrevistas conduzidas todos os alunos manifestaram a sua preferência por este tipo de actividades que justificam com o argumento de

que lhes aumenta a possibilidade de apresentarem um melhor trabalho. Este argumento pode estar relacionado com a forma como os trabalhos de grupo são levados a cabo. A maioria dos grupos afirma que, nos trabalhos de grupo, é possível capitalizar nas áreas fortes individuais.

Outro tipo de interesses parecem também estar presentes, especialmente nos grupos de rapazes, que se relacionam com a manutenção da carga de trabalho dentro de determinados limites, permitindo aos alunos dentro do grupo uma gestão de tempo livre através da distribuição do trabalho.

Relativamente à natureza das tarefas, a atribuição de um juízo sobre a dificuldade está relacionado com o envolvimento individual necessário para as levar a cabo. As tarefas em que as respostas são passíveis de ser directamente encontradas e transcritas dos manuais são percebidas como mais fáceis do que as que requerem um esforço criativo.

QUADRO 5
Perspectivas sobre o Trabalho de Grupos

Perspectivas sobre o trabalho de grupo	RAPAZ	RAPARI	MISTO
ACTIVIDADES DE GRUPO			
Permitem mais brincadeira		1	
Mais oportunidades	2	2	1
Natureza das tarefas			
Perguntas directas mais fáceis	2	1	1
Actividades criativas mais difíceis	2	1	1
Como são levadas a cabo			
Capitalização das áreas fortes individuais	2	1	1
Distribuição da carga de trabalho	2		
Procura da resposta mais lógica		1	

7.3. Como o trabalho de grupo é levado a cabo

Ao levar a cabo as tarefas propostas para o trabalho de grupo os alunos parecem ter, pelo menos, dois tipos de interesse em vista. O primeiro diz respeito ao interesse em corresponder às exigências dos professores da melhor forma possível, i.e., produzir o melhor trabalho possível. Todos os alunos referiram que os trabalhos de grupo aumentavam as suas possibilidades de apresentarem um melhor trabalho porque, quando um dos alunos não sabia responder, outros no grupo saberiam. Estas afirmações dos alunos sugerem a existência do interesse e motivação para o sucesso.

O segundo tipo de interesse está relacionado com a manutenção da carga de trabalho dentro de certos limites. Os alunos perseguem este tipo de interesse de diferentes formas:

- a) tentando negociar abertamente a quantidade de trabalho com o professor.
- b) Controlando activamente o ritmo com que levam a tarefa a cabo. Por exemplo alunos em P.2 continuavam a trabalhar numa tarefa que deveriam ter concluído no fim da aula precedente, P.1, na semana anterior.
- c) Ignorando ou pretendendo ignorar as instruções do professor, como por exemplo em H.1 quando se tinha pedido um produto final individual e o professor foi confrontado no final da aula com produtos finais de grupo.
- d) Distribuindo a tarefa por entre os membros do grupo. Esta distribuição pode variar de grupo para grupo. Os professores estão conscientes destas estratégias, quanto mais não seja porque contrariam os seus objectivos e as noções de trabalho de grupo. Muitas vezes intervêm mas, frequentemente, é a definição dos alunos que prevalece.

7.4. As estratégias dos professores e as contra estratégias dos alunos

Classificámos as actividades observadas nas lições em duas grandes categorias (Quadro 1): 1) lições tradicionais centradas no professor e 2) actividades de grupo com certas semelhanças com a «sala aberta» descrita por Descombe

(1980) na medida em que o papel não autoritário do professor atribui aos alunos um papel mais activo.

Pudemos observar que as lições dos professores considerados mais severos são predominantemente centradas no professor e que as actividades de grupo são usadas predominantemente nas lições dos professores considerados mais tolerantes.

Assim as lições conduzidas pelos professores considerados mais severos são centradas no professor, tem um tempo de instalação de curta duração, o início da lição é claramente assinalado, durante a aula os alunos não têm comportamentos disruptivos e os níveis de ruído são reduzidos.

Os professores tolerantes permitem relativamente mais liberdade e têm uma relação mais próxima e menos autoritária com os alunos. Estes têm, comparativamente, mais espaço para negociar e mais oportunidades para influenciar as situações na sala de aula.

Os alunos reagem a estas estratégias recorrendo a contra estratégias adaptadas aos diferentes estilos dos professores, às actividades e situações concretas. Com os professores mais severos os alunos evitam confrontações e, sob uma fachada de conformismo, vão desenvolvendo ajustamentos secundários como por exemplo não resolverem os exercícios no caderno esperando que sejam resolvidos no quadro, ler revistas às escondidas ou fazendo jogos silenciosos com colegas (jogos em que a atitude é aparentemente a desejada pelo professor, ex: estar a seguir o livro, mas na realidade há um jogo que se desenrola com o colega do lado que não tem nada a ver com a lição).

No caso dos professores tolerantes são mais frequentes os episódios de negociação em que professores e alunos confrontam os respectivos interesses. Os primeiros preocupados com a ordem e com a instrução, os segundos procurando formas de combater o aborrecimento e a rotina e criando oportunidades para rir e brincar.

Nas lições em que se realizam trabalhos de grupo, os constrangimentos impostos pelos professores são mais permissivos relativamente a níveis de ruído, movimentação dos alunos na sala, conversa entre alunos. A própria natureza da actividade permite aos alunos um maior controlo

sobre o ritmo de trabalho e sobre a forma como a tarefa é levada a cabo dentro de cada grupo.

8. CONCLUSÃO. «NÓS BRINCAMOS MAS TAMBÉM TRABALHAMOS»

Tal como mostram outras investigações nesta área (ex: Delamont, 1987; Woods, 1980) estes alunos manifestam interesses diversos dos dos seus professores. Esta divergência é particularmente evidente quando os alunos agem no sentido da defesa destes interesses e procuram influenciar o que se passa na sala de aula.

As acções dos alunos foram descritas como estratégias diferenciadas em função da percepção que têm dos professores e das situações. Elas são assim estratégias adaptadas aos contextos: mais camufladas com os professores considerados mais severos, mais explícitas e facilmente observáveis com os professores considerados mais tolerantes. De forma semelhante as características das actividades condicionam as estratégias dos alunos que variam, designadamente, em função das exigências que cada actividade lhes coloca. Assim a preferência que os alunos manifestam pelas actividades de grupo poderá ser também explicada pela maior liberdade e controlo que proporcionam relativamente aos comportamentos e ao ritmo de trabalho.

Os dados apresentados permitem identificar a gestão da quantidade de trabalho como um aspecto importante dos interesses dos alunos.

Apesar de se descreverem como uma turma constituída por alunos fracos, com uma pobre orientação para a escola e com experiências de insucesso, estes alunos continuam a manifestar interesse em corresponder da melhor forma possível às exigências dos professores e em ter sucesso.

A gestão da quantidade, bem como os juízos sobre a qualidade ou dificuldade do trabalho (Woods, 1978) não pode assim ser entendida como um «elogio à preguiça» ou rejeição de trabalho, antes com a procura de condições de sucesso e, simultaneamente, equilíbrio com outro tipo de interesses.

Os nossos dados dão-nos algumas indicações de que o interesse no sucesso tem variações em função, designadamente, do reconhecimento do esforço e do trabalho por parte dos professores,

da gestão do aproveitamento e das classificações obtidas ou a obter com vista à nota do fim de período e/ou da transição para o ano seguinte.

Estes alunos perseguem também outro tipo de interesses – brincar.

As brincadeiras são um aspecto importante dos interesses dos alunos porque constituem um antídoto para o aborrecimento e a monotonia (Woods, 1976) que tem no riso e nas cumplicidades estabelecidas a sua principal expressão.

Num contexto em que a experiência da escola, para os alunos, continua a ser condicionada pelos programas oficiais em que, tradicionalmente, as disciplinas têm pouca relação umas com as outras e com as experiências do seu quotidiano. Em que estes têm muito poucas oportunidades para influenciar o que têm de aprender e quando, da mesma forma que têm poucas oportunidades para determinar o que vão fazer e quando, em que a motivação para a aprendizagem é predominantemente extrínseca, o «antídoto» contra a monotonia e o aborrecimento, a expressão da criatividade individual é uma necessidade e uma reacção natural (Willis, 1978; Deci, 1975; Vaz da Silva, 1994).

Com a expressão «Nós brincamos mas também trabalhamos» os alunos desta turma considerada difícil manifestam aquele que será, nas suas perspectivas, o compromisso desejável entre os prazeres e alegrias da vida e do companheirismo e as exigências que a escolaridade e os professores lhes impõem.

Pensamos que a transformação necessária da escola e a adopção dos princípios subjacentes à noção de inclusão (Declaração de Salamanca, UNESCO 1994) terá de incorporar as perspectivas dos alunos integrando-as e valorizando-as, chamando os alunos a papéis de responsabilidade na estrutura da escola e de maior intervenção nos seus próprios percursos educativos.

REFERÊNCIAS

- Apter, S. (1982). *Troubled children, troubled systems*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Beynon, J. (1984). Sussing out teachers: Pupils as data gatherers. In M. Hammersley, & P. Woods (Eds.), *Life in school: The sociology of pupil culture*. Stony Stratford, Milton Keynes: Open University, Milton Keynes.
- Cooper, P. (1993). *Effective schools for disaffected students. Integration and segregation*. London: Routledge.
- Cronk, ??? (1987). *Teacher-pupil conflict in secondary schools*. Lewes: Falmer Press.
- Delamont, S. (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Descomb, M. (1980). Keeping them quiet: The significance of noise for the practical activity of teaching. In P. Woods (Ed.), *Teacher strategies*. Stony Stratford, Milton Keynes: Open University Press.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- Furlong, V. J. (1984). Interaction sets in the classroom. Towards a study of pupil knowledge. In M. Hammersley, & P. Woods (Eds.), *Life in school: The sociology of pupil culture*. Stony Stratford, Milton Keynes: Open University Press.
- Freire, I. (1990). *Disciplina e indisciplina na escola*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, FPCE, Lisboa.
- Frude, N. (1984). Framework for analysis. In N. Frude, & H. Gault (Eds.), *Disruptive behaviour in schools*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Gannaway, H. (1984). Making sense of school. In M. Hammersley, & P. Woods (Eds.), *Life in school: The sociology of pupil culture*. Stony Stratford, Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, D., Herter, S., & Mellor, F. (1975). *Deviance in classrooms*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Marsh, P., Rosser, E., & Harré, R. (1978). *The rules of disorder*. London: Routledge and Kegan Paul.
- McMannus, M. (1995). *Troublesome behaviour in the classroom. Meeting individual needs* (2nd Ed.). London: Routledge.
- Mortimer, P., & Blatchford, P. (1993). *The issue of class size*. NCE Briefing, n.º 12. London: National Commission of Education.
- Pollard, A. (1984). Goodies, jokers and gangs. In M. Hammersley, & P. Woods (Eds.), *Life in school: The sociology of pupil culture*. Stony Stratford, Milton Keynes: Open University Press.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*.
- Vaz da Silva, F. (1994). *Mutual adaptations. The case of a difficult class*. Report submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Msc (Education). London: University of London, Institute of Education.
- Woods, P. (1976). Having a laugh: an antidote to schooling. In M. Hammersley, & P. Woods (Eds.), *The process of schooling*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P. (1978). Relating to school work. *Educational Review*, 30 (2), 167-175.
- Woods, P. (Ed.) (1980). *Pupil strategies*. London: Croom Helm.
- Woods, P. (1986). *Inside schools: Ethnography in educational research*. London: Routledge.
- Woods, P. (1990). *The happiest days? How pupils cope with school*. Lewes: Falmer Press.

RESUMO

O conhecimento sobre os interesses e perspectivas dos alunos sobre as suas experiências são de crucial importância para a compreensão da vida e dos problemas de comportamento na escola. Neste trabalho procurou-se levar os alunos de uma turma considerada difícil pelos seus professores, a descrever as suas experiências na escola, designadamente as suas perspectivas sobre os seus comportamentos (difíceis), aproveitamento e sobre os seus professores.

Nestas descrições estes alunos mostram capacidades de reflexão crítica e nas suas descrições associam os seus comportamentos, e a regulação dos mesmos, aos estilos dos seus professores tal como os percebem. Simultaneamente estas descrições permitem identificar alguns dos interesses dos alunos – manter a carga de trabalho dentro de certos limites e a brincadeira – que perseguem usando estratégias diferenciadas em função dos professores, das actividades e das situações.

Palavras-chave: Comportamento na sala de aula, indisciplina, alunos, interesses.

ABSTRACT

Pupil's perspectives are crucial to the understanding of life and behavioural problems in schools. In this study we report on the pupil's descriptions of their school experiences, their perspectives on their teachers, teaching methods and their own behaviours. We have found that the pupil's descriptions show a deep and rational understanding of situations, teachers' styles and personalities and of their own behaviours. Our data also allowed the identification of what may be some of the pupils' interests, namely, keeping the workload within manageable levels, and laughter and play, which they pursue resorting to various strategies adapted to the different teachers, to activities and situations within lessons.

Key words: Classroom behaviours, classroom discipline, students, interests.