

Reconhecimentos, agradecimentos e algumas reflexões

Antes de começar detenhamo-nos um pouco...

... sim, porque quero reconhecer aqui os contributos, o suporte e o apoio de várias pessoas que me acompanharam neste caminho, ...

... caminho deveras longo, ...

... diria mesmo, um parto assaz difícil...!

Reconheço a liberdade e o apoio estruturante que pautaram a forma como a Professora Doutora Margarida Alves Martins orientou este trabalho, permitindo que me encontrasse com o meu próprio *espaço de autoria*. Tantas coisas eu tinha para dizer, tantos cruzamentos eu queria fazer, tantas entradas estavam em jogo no meu “olhar”, que às vezes tornava-se difícil. Mas era assim que eu queria fazer! Sabia muito bem o que queria dizer, mas no confronto com a escrita por vezes era desesperante e “encalhava”. E, nesses momentos críticos, as sessões de orientação eram, de facto, um reforço positivo, muito estimulantes e estruturantes. Pois com a alegria e boa disposição que caracterizam a minha orientadora, ligava o seu precioso “descomplicador” e ajudava a “limpar” e a encontrar algumas soluções para dar melhor forma ao trabalho, ao mesmo tempo que dava um suporte reconfortante.

... Lembra-se daquele sonho que lhe contei? Estava eu fechada, este Verão, lutando comigo e com a escrita. Sonhei que ia para uma sessão de orientação com um molhinho de papéis escritos para lhe entregar. Entrei numa sala ampla onde a Margarida dava aulas de Tango Argentino, ensinava exactamente aquilo que é mais difícil para dançar bem o Tango, aquilo que quando se vê parece tão simples – o caminhar (para a frente e para trás). Eu disse-lhe que apesar de ter desaparecido tinha estado a trabalhar e levava-lhe uma parte para ver. Mas, nesse mesmo momento, constatei que me tinha esquecido. Depois, entrei para o círculo e comecei a fazer o exercício que o grupo já estava a fazer - caminhar para a frente.

Aí, a Margarida disse, dirigindo-se ao grupo: “a Ana não entrega a tese porque não consegue separar-se desse tapete antigo”.

Magnífico recado este que me deu sem tão pouco ter dado por isso.

Aqueles tapetes antigos: muito trabalhados; de grandes dimensões, para embelezar e sustentar o caminhar naqueles magníficos salões dos palácios; bordados à mão com linhas de seda que demoravam tantas horas, dias, meses, ou mesmo anos, até se poderem apreciar e utilizar.

... Era! De facto, para além de todo um determinado conteúdo que tinha muito empenho em comunicar e sustentar..., eu queria também que a tese ficasse "bonita e útil".

Por vezes, nos caminhos da vida cruzamo-nos com pessoas, que mesmo sem darem por isso, têm um papel importante no nosso itinerário. Assim aconteceu com o Professor Doutor Bairrão Ruivo. Ainda estava eu apenas pensando com os meus botões como gostaria de fazer a tese, quando lhe pedi literatura na área dos problemas de comportamento, explicando-lhe a minha sensibilidade sobre esse assunto. "Puxando" do seu vasto conhecimento facilitou-me alguns livros, que reconheço terem sido um importante suporte deste trabalho. Para além disso, agradeço-lhe, também, o interesse e a disponibilidade para as conversas que fomos tendo e que constituíram um grande apoio.

Dizia eu, que o caminho foi longo e o parto difícil. É, a aprendizagem tem destas coisas, e encontrar o nosso *espacio de autoria* nem sempre é fácil!

... ¿Te acuerdas, Alicia? ... aquél cuaderno en blanco y las lágrimas cayéndome por la cara abajo, ... después, bailar el tango era tan más fácil. Si, la escritura no fluía pero bailar el tango qué bien fluía.

¡Es verdad, la dinámica del psicodrama en psicopedagogía nos muestra cada cosa!

Reconheço também a importância de Alicia Fernandez e Jorge Gonçalves da Cruz na forma, tão maravilhosa, como me introduziram na psicopedagogia, ajudando a fazer o encontro dos caminhos que havia percorrido em paralelo, o da educação, psicologia e psicodinâmica. Assim, foi possível encontrar, ainda, um maior sentido em todo o meu percurso – o que é muito gratificante!

De aprendizagens nos fazemos e, de facto, o processo de crescer é fascinante.

Assim, reconheço o papel crucial dos meus pais, com os quais aprendi a confiança básica que tem permitido encarar e gerir todas as inseguranças, sentindo a esperança que me tem levado ao encontro com a sensação de conseguir. Tendo sido, também, no seio da família mais próxima, mãe, pai e irmã, que aprendi a "olhar".

Reconheço também a importância do meu analista e do grupo no seio do qual, ao longo da minha grupanálise, aprendi a descobrir-me e a resignificar.

Aos meus amigos: M^a João, Maria e Luís Filipe que me ajudaram a fazer este caminho, tanto por me reconfortarem nas horas de desespero, por me darem força ..., e também por me terem simplesmente desencaminhado para desanuviar.

... lembram-se daqueles comportamentos que eu tinha quando encailhava na escrita, as fugas que eu fazia, ia passear, ver o mar, sentir o sol, ia gozar o prazer de dançar o tango, ia dedicar-me a melhorar as minhas competências de bailarina de tango, enfim, outras aprendizagens. Aquelas tardes em que roubava tempo à tese e entregava-me às aulas privadas de Tango com os professores Argentinos que por cá passavam.

Depois, vocês ouviam-me a zangar-me comigo própria perante tais comportamentos que eram problemáticos para quem queria fazer uma tese, eram comportamentos assaz disruptivos, no ponto de vista do objectivo inerente à tarefa – elaboração da tese. Ainda bem que isto não se passava na sala de aula, nem se tratava da escolaridade obrigatória ou da formação académica inicial. Não!... Agora até me podia dar a estas coisas!

Agradeço também à minha amiga Gui pela paciente e meticulosa revisão do texto e à Maria pelas sugestões de última hora.

Finalmente, a ti Afonso, que passado todos estes anos desde a primeira vez que te levei à escola, inicias nesta casa a tua licenciatura. Tu entras e eu saio, é bonito!

... Lembras-te quando no contexto de uma conversa, que para aqui não interessa, me disseste "...estás sempre agarrada ao computador", agradeço-te a compreensão com que aceitaste o tempo em que não estive disponível. Agradeço também os jantarinhos que amigavelmente fizeste para que eu pudesse estar "agarrada ao computador" e aos livros.

De facto, nestas fases ficamos demasiado fechados em nós, a nossa cabeça parece só saber conversar com a nossa tese. No outro dia vi-te agarrado ao computador a fazer um trabalho, sim, agora é a vez dele, pensei, tenho que acabar depressa.

A ti meu filho dedico este trabalho.

Desejando que encontres a arte de viver, utilizando da melhor forma a liberdade e a responsabilidade que isso exige; que tenhas também essa confiança básica que nos permite lidar de forma positiva com as situações mais difíceis; que nunca percas o prazer de aprender; que saibas reconhecer, por um lado, os limites que não debes

ultrapassar porque podem ser destrutivos e, por outro, esses limites que quando os ultrapassamos nos dão a oportunidade de criar, de ir mais longe, de encontrar o nosso próprio espaço de autoria, de nos recrearmos. Enfim, que encontres o teu caminho no sentido da harmonia.

“Não há diferença real entre a cognição e o afecto:
a criança emociona-se para compreender,
compreende para se sentir segura,
procura a segurança para melhor compreender e aprender”
(João dos Santos, citado por Branco, 2000, p. 244)

ÍNDICE

I – Introdução	1
II - Enquadramento teórico	8
1. O modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner como ponto de referência	8
1.1. Processo	8
1.2. Pessoa	11
1.2.1. Influência das características da pessoa no desenvolvimento futuro	12
1.2.2. Forças ou disposições	13
1.2.3. Recursos	14
1.2.4. Exigências ou necessidades	14
1.3. Contexto	15
1.4. Tempo	16
2. Problemas de comportamento	17
2.1. A complexidade inerente à existência de problemas de comportamento: o todo e as partes	17
2.2. Factores de risco	20
2.3. Introduzir-se no sistema Escola – entrar numa organização	22
2.4. Focalizando uma das partes: a <i>Pessoa</i>	27
2.4.1. Acerca do problema, rodopiando entre causas e sintomas	27
2.4.2. Uma questão de <i>relação com</i> : Entre <i>processos</i> passados e a <i>pessoa</i> de hoje	29
2.4.3. Características dos alunos que estão normalmente envolvidos em problemas de comportamento	40
2.4.4. Factores socio-cognitivos	44
2.5. Passando por outra das partes: o <i>Processo</i>	46
2.5.1. Interação com pessoas, com objectos, com símbolos e com signos	46
2.5.2. Processo de aprendizagem	49
2.5.2.1. Dar sentido à aprendizagem	52
2.5.2.2. Disponibilidade para a aprendizagem: capacidade de <i>lidar com</i> , ou defender-se	54
2.5.2.3. Motivação, auto-conceito e representações	54
2.5.3. Os problemas de comportamento e as aprendizagens escolares	56
2.5.4. A relação pedagógica	62
2.6. Focalizando outra das partes: o <i>Contexto</i>	68
2.6.1. Dimensão Curricular	69
2.6.1.1. Gestão curricular: organização de uma estrutura	70
2.6.2. O contexto pode ser um factor <i>stressor</i>	76
III – Problemática e objectivos do estudo	79
1. Breve evolução das abordagens à problemática	79
2. O enfoque nos factores que dizem respeito à pessoa do aluno	81
3. O enfoque nos factores que dizem respeito ao contexto de aprendizagem – a sala de aula ..	82
4. O papel dos Serviços Especializados de Apoio educativo e a Classificação Internacional de Funcionalidade ..	82
5. Os objectivos	88
IV – Metodologia	89
1. A amostra	90
2. Os Instrumentos	90
3. Procedimentos na recolha de dados	91
3.1. Os primeiros contactos	91
3.2. Procedimentos durante as entrevistas	92
4. Procedimentos no tratamento de dados	94

V – Apresentação de resultados	101
1. Características gerais do grupo turma	101
1.1. Acerca da existência de problemas de comportamento	101
1.2. Características da turma em termos académicos	102
1.3. Relação entre problemas de comportamento e problemas nas aprendizagens	
Escolares	103
1.4. Funcionamento geral dos alunos na sala de aula: grupo e sub-grupos	103
1.5. O que corre bem e o que corre mal nas aulas	104
2. Tipo de Comportamentos identificados	106
3. Sentimentos perante as situações em que ocorrem problemas de comportamento	110
4. Factores responsáveis pela existência de problemas de comportamento	112
4.1. Características dos alunos	112
4.2. Características dos professores	115
4.3. Actividade e Participação no processo formal de aprendizagem	117
4.3.1. Interação e relacionamentos interpessoais	117
4.3.1.1. A especificidade da relação pedagógica	118
4.3.2. Factores ligados à aprendizagem e aplicação de conhecimentos	119
4.3.3. Funcionamento perante as tarefas e exigências gerais	122
4.4. Factores ligados ao contexto familiar	123
4.5. Factores ligados ao contexto escolar	124
4.6. Factores ligados ao contexto de sala de aula	125
4.6.1. Clima de instabilidade	125
4.6.2. Autoridade, uma fonte de ordem	125
4.6.2.1. Situação confusional	125
4.6.2.2. Tentativa de autoridade pelo medo, ameaças e repressão	126
4.6.2.3. Incapacidade em gerir a situação e intervenção do Conselho	
Executivo	127
4.6.2.4. Controlo claro por parte do professor	127
4.7. Factores relacionados com a gestão curricular	127
4.7.1. As metodologias e estratégias de ensino	128
4.7.2. Os temas/conteúdos	131
4.7.3. As actividades/tarefas	131
4.8. O Conselho de Turma e a Gestão Curricular	133
VI - Discussão de resultados	136
1. Acerca da caracterização da turma	136
2. Relativamente ao tipo de comportamentos identificados	138
3. No que diz respeito aos sentimentos dos professores e alunos	140
4. Acerca dos factores responsáveis pela existência de problemas de comportamento	141
4.1. Factores centrados na <i>Pessoa</i>	142
4.2. Factores centrados no <i>Processo</i>	145
4.2.1. Interação com pessoas	146
4.2.2. Interação com objectos, símbolos e signos	149
4.3. Factores centrados no <i>Contexto</i>	153
4.3.1. Contexto familiar	153
4.3.2. Contexto escolar	154
4.3.3. Contexto de sala de aula	154
4.4. No que diz respeito à gestão curricular	158
4.4.1. As metodologias e estratégias de ensino	161
4.4.2. Os temas/conteúdos	164
4.4.3. As actividades/tarefas	164
4.4.4. Os instrumentos/materiais	164
4.5. O Conselho de Turma e a Gestão Curricular	
VII – Conclusões	

Bibliografia

Anexos

Índice de Quadros

5.1. Quadro síntese das Características do Grupo Turma	106
5.2. Quadro síntese dos Tipos de Comportamento	109
5.3. Quadro síntese dos Sentimentos dos Professores e dos Alunos	112
5.4. Quadro síntese dos Factores Responsáveis pela Existência de Problemas de Comportamento	134

I

INTRODUÇÃO

I - INTRODUÇÃO

Problemas de Comportamento na Escola

A escola e a sala de aula são consideradas como ecossistemas em que os comportamentos de um indivíduo vão ter efeito no comportamento dos outros indivíduos e no sistema no seu todo. A partir do momento em que os elementos desse sistema consideram existir problemas de comportamento é porque existem problemas na interacção daqueles indivíduos. Nesta abordagem, o “problema” não é centrado exclusivamente nas características do aluno, sendo antes visto como um problema daquele sistema. Emerge, assim, a importância de considerar tanto os factores que dizem respeito às características do contexto, como, também, das características das pessoas, para melhor alcançar a compreensão dos processos que se passam.

A *Escola* existe porque a sociedade considera fundamental que as suas crianças e jovens tenham acesso a um conjunto de aprendizagens identificadas como importantes num determinado tempo e contexto.

Assim sendo, as crianças e jovens desta sociedade vão à escola como *alunos* para terem acesso ao ensino formal de um *currículo*, ou seja, ao tal conjunto de aprendizagens que engloba *aprendizagens conceptuais, procedimentais e atitudinais*.

Para que esse ensino formal aconteça é necessário haver adultos qualificados, com um determinado perfil para o desempenho dessa função, para ensinar e permitir que aconteça o aprender. Assim surge o papel de *professor*.

Ou seja, tudo se passa num determinado contexto – a escola - e toma a forma de um processo de relação triádica entre os elementos – aluno, professor e um currículo.

Uma vez que a existência do sistema Escola diz respeito à aprendizagem, é natural que os problemas que surgem colateralmente, como os de comportamento, vão afectar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como o processo de ensino dos professores.

O currículo leva-nos para a dimensão da gestão da aprendizagem e passa pela organização pedagógica do tempo, do espaço, dos materiais e das relações. Engloba uma estrutura e uma dinâmica e faz emergir a importância do papel do professor como gestor do currículo, isto é, o de ter a responsabilidade de gerir um caminho que pretendemos que os alunos percorram e o de um conjunto de experiências que sejam vividas como formativas. Isto reveste-se de duas dimensões: a gestão da componente didáctica e a gestão das relações com alunos e com colegas (componente instrumental e componente relacional, ou ainda, uma vertente que diz respeito à estrutura e, uma outra, que diz respeito à dinâmica), o que nos leva, portanto, para as questões da aprendizagem e do ensino.

Tanto o processo de aprendizagem como o de ensino são uma dinâmica de *relação com*. Relação daqueles indivíduos (tanto alunos como professores) com outras pessoas, consigo próprio, com objectos, com símbolos, etc.

Relação essa que vai constituir e activar diversos processos que, por sua vez, vão decorrer sob a influência de diferentes factores, nomeadamente, as características das pessoas envolvidas e as características do contexto.

Ao constituir-se como relação pedagógica, diz respeito a uma relação entre aluno e professor, com aquilo que cada um é, com as características dos seus papéis e funções, bem como do modo como os desempenham. Mas é uma relação com uma característica específica em que entra também a variável currículo que, por sua vez, tem uma série de outras variáveis: conteúdos, objectivos, competências, métodos de ensino, estratégias de aprendizagem, materiais, tempo, etc.

Os problemas de comportamento ocorrem num cenário que tem como pontos de partida um Processo – a aprendizagem -, que envolve Pessoas – os professores e alunos -, que ocorre num determinado Contexto – a escola, a sala de aula - e num Tempo – os tempos lectivos, os dias, as semanas, os meses, os anos de escolaridade, os ciclos de escolaridade, em determinadas fases da vida e, em continuidade, ao longo de um ciclo de vida e num determinado período histórico.

Trata-se de uma dinâmica que se joga num constante vai-vem entre forma e fundo. Mergulhamos, assim, num processo muitas vezes contaminado pela não disponibilidade de uma das partes envolvidas no processo – o aluno – e por uma dificuldade em gerir a situação por parte da outra – o professor. Tudo isto se passa ao sabor de um processo de aprendizagem, de ensino e de um currículo: tão indigesto para alguns alunos, que teimam em “cuspir” o que lhes estão a tentar dar; tão amargo para alguns professores, que não encontram a maneira de conseguir dar-lhes esses “alimentos”. Ficando assim, como pano de fundo, um espalhafatoso rol de comportamentos, que criam um ambiente tenso, pouco tranquilo e nada securizante, não permitindo dar espaço à aprendizagem.

Emerge, então, a necessidade de conhecer quem são aqueles alunos, as suas características e as suas necessidades, para poder então pensar que “alimentos” devemos dar e que condições criamos para o fazer. E, também, como podemos transformar esses “alimentos” em algo mais apetecível que possa ser digerido por essas crianças e jovens que têm “digestões” mais difíceis, ou seja, focalizar na gestão curricular.

Este trabalho propõe-se assim, estudar o fenómeno dos problemas de comportamento na escola, analisando alguns aspectos fundamentais à compreensão do mesmo, bem como a forma como se relacionam entre si, nomeadamente, aqueles que passam pelas características inerentes:

- ✦ À *Pessoa* – aluno e professor, cada um com as suas características pessoais;
- ✦ Ao *Processo* - que envolve a relação das pessoas entre si, bem como a relação dessas pessoas com objectos e símbolos (os livros, os materiais de trabalho, a leitura e a escrita, sistemas de signos codificados, etc). Trata-se do processo de aprendizagem, ou seja, a situação em que ocorrem os problemas de comportamento, o que diz respeito à gestão do currículo e à relação pedagógica, da responsabilidade do professor;
- ✦ Ao *Contexto* - onde ocorrem esses processos, com essas pessoas e entre essas pessoas, que também diz respeito à dimensão curricular, mas na perspectiva da criação de uma estrutura, de uma organização curricular, enquanto responsabilidade do professor;
- ✦ Ao *Tempo* - em que ocorrem esses processos, entre essas pessoas e nesses contextos, bem como à sua frequência.

Analisar os *problemas de comportamento* na escola/sala de aula, exige “olhar” o fenómeno sobre diversos ângulos, de forma a poder identificar e compreender a sua complexidade inerente à interdependência de diversos factores.

O presente trabalho parte, assim, do processo de aprendizagem formal – primeira razão de ser da escola - identificando o quanto determinados comportamentos problemáticos interferem, pondo em causa o decorrer desse processo, para que após a sua análise e reflexão se lhe volte novamente, identificando, então, o que pode ser reparador de modo a permitir “limpar” o mais possível aquilo que pode estar a obstruir e a fazer ruído.

“Ao contrário de outros seres, vivos ou inanimados, nós, seres humanos, podemos *inventar e escolher* em parte a nossa vida. Podemos optar pelo que nos parece bom, quer dizer, conveniente para nós, frente ao que nos parece mau ou inconveniente. E, como podemos inventar e escolher, podemos *enganar-nos*, que é uma coisa que não costuma acontecer a castores, abelhas e térmitas. Assim, parece prudente estarmos bem atentos ao que fazemos e procurar adquirir um certo saber viver que nos permita acertar. Esse saber viver, ou *arte de viver*, se preferires, é aquilo a que se chama *ética*” (Savater 1998, p: 28).

Assim nos fala Savater a propósito da questão da liberdade, que refere ser um assunto de que se ocupa a ética, sendo esta uma questão muito pertinente que está presente, como pano de fundo, no modo como se processa a aprendizagem e no modo como se processa o ensino nas nossas escolas. Isto tanto diz respeito a alunos, como a professores, ou a outros profissionais envolvidos.

No que diz respeito aos alunos, a nível da escolaridade obrigatória, é um objectivo da Lei de Bases do Sistema Educativo permitir, a todos eles, isto é, a cada um, tanto o acesso ao currículo, como o sucesso. Neste sentido, diferentes organizações curriculares ao longo dos últimos anos têm vindo a introduzir, tanto nas áreas curriculares disciplinares como não disciplinares, aprendizagens não só conceptuais, como também procedimentais e atitudinais. Veja-se, por exemplo, na actual organização curricular do Ensino Básico, a formalização de espaços/tempos (curriculares não disciplinares) que permitem um maior aprofundamento desses diferentes tipo de aprendizagens, como por exemplo: i) o Estudo Acompanhado, um espaço com o objectivo de apoiar os alunos na organização do seu trabalho escolar, na aquisição de competências de estudo e de

trabalho, na capacidade de aprender a aprender, na aquisição de maior autonomia na sua aprendizagem, ou seja, nos procedimentos que facilitam a aprendizagem, o estudo e o treino; ii) a Formação Cívica, um espaço aberto ao diálogo e ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos, em que pode ser dado apoio à regulação da vida do aluno na escola, enfatizando-se a participação individual e colectiva, por forma a compreender melhor a sociedade e as suas instituições; iii) a Área de Projecto, um espaço dedicado ao envolvimento dos alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhes articular saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas, ou de temas de pesquisa ou de intervenção.

No espírito do enquadramento legal que fundamenta esta organização curricular encontram-se princípios que fomentam a formação de um cidadão capaz de saber o que é a liberdade e de a utilizar de forma adequada, o que implica a sua responsabilização e autonomia. No entanto, a realidade de muitas práticas leva-nos a questionar, por um lado, se os professores têm de facto consciência disso e, por outro, o que fazem nesses espaços e, até que ponto estes objectivos estão a ser atingidos, ou pelo contrário a serem pervertidos, o que nos leva para o papel e funções do professor.

No que diz respeito aos professores (e outros profissionais envolvidos), podemos também questionar se estes estarão conscientes do que é, e de como utilizam, a liberdade, a responsabilidade e a autonomia. Sabemos que da porta da sala de aula para dentro, cada um faz como melhor entende ou como melhor sabe, ou seja, são livres de fazer as suas opções, conscientemente ou não. A questão que se pode pôr é se estes estarão realmente conscientes dos “efeitos” das opções que fazem. Ou será que muitas vezes, em lugar do uso pleno e consciente da sua responsabilidade na utilização dessa liberdade, o que fazem passa por “lutar” inconscientemente pela sobrevivência, ou pelo “deixarem andar”. O importante parece ser, então, o facto de uma maior consciência destas questões, por parte dos profissionais envolvidos, poder ajudá-los a não ignorar, fechar os olhos, reagir em vez de agir ou, que não os imobilize, os paralise, os faça desistir.

Um trabalho de investigação tem, naturalmente, implicações que dizem respeito ao investigador que o conduz. Isto é, as suas experiências, formação e sensibilidade vão influenciar o seu posicionamento e as suas opções ao longo do trabalho.

Neste caso, é importante referir que dos vinte e três anos de trabalho da autora desta tese, metade decorreram como docente no ensino básico, fundamentalmente ligada ao apoio educativo a alunos com necessidades educativas especiais (essencialmente decorrentes de problemáticas no domínio emocional e da cognição). A outra metade decorreu nos serviços centrais do Ministério da Educação com funções de concepção, orientação, acompanhamento, investigação e formação, nas áreas dos apoios educativos, educação especial, desenvolvimento pessoal e social, educação cívica, organização e gestão curricular. Digamos que o ponto de encontro destas áreas traduz-se no interesse pelo apoio aos alunos no seu processo de aprendizagem, principalmente nos casos em que estes se deparam com maiores dificuldades e na sua relação com a gestão curricular, onde se joga a participação de diferentes pessoas: os alunos, os professores, outros profissionais envolvidos, tais como os psicólogos que trabalham nas escolas.

A par deste trabalho, houve um outro, ligado à saúde mental e pedopsiquiatria através de estágios que acompanharam a formação em grupanálise e psicoterapia de cariz psicodinâmico. Deste modo, foi possível contactar com as diferentes realidades em que existiam meninos envolvidos em problemas de comportamento e/ou que tinham de se haver com grandes dificuldades no seu processo de aprendizagem. Estas experiências permitiram “ver”, “ouvir” e “vivenciar”, tanto do lado da escola como do da clínica, da psicoterapia, o que, na realidade, enriqueceu e complementou o “olhar” e a intervenção na escola relativamente a estas temáticas.

Para além disso, a experiência como formadora, tanto envolvendo professores como psicólogos que trabalham nas escolas, foi também um grande contributo na percepção e compreensão das capacidades e das dificuldades dos diferentes profissionais, bem como das necessidades quanto à sua formação.

Estes diferentes contactos com a realidade das escolas permitiu conhecer e tomar consciência tanto de práticas construtivas, positivas, facilitadoras da aprendizagem, que

dão esperança e convicção; como também de outras, que, ao contrário, se tornam destrutivas, negativas, inibidoras, enormes barreiras à aprendizagem e, que ... por vezes desencorajam.

O trabalho está organizado em sete capítulos. Na presente introdução sintetiza-se os aspectos essenciais inerentes ao enquadramento deste trabalho, bem como as implicações inerentes à pessoa do investigador. No Capítulo II, apresenta-se o quadro teórico que alimentou a investigação, sustentando diferentes contributos conceptuais de várias áreas do saber, que permitem enriquecer o modo de “olhar” para os problemas de comportamento na escola, na sua multiplicidade e interdependência de factores envolvidos. No Capítulo III, enquadra-se a problemática sublinhando alguns aspectos privilegiados neste trabalho e referem-se os objectivos do estudo. No Capítulo IV, apresenta-se a metodologia adoptada, referindo a amostra, os instrumentos e os procedimentos utilizados. No Capítulo V, apresentam-se os resultados e no capítulo VI discutem-se os respectivos resultados. Por último, o capítulo VII constitui as conclusões do trabalho.

II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Modelo Bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner evolui a partir de uma perspectiva focalizada essencialmente no contexto, com o *modelo ecológico do desenvolvimento humano* (1979), para um modelo mais completo, mais interactivo e, por isso, também, mais complexo, em que introduz mudanças significativas à sua concepção inicial, nomeadamente, com a introdução de variáveis inerentes à pessoa. Assim, em 1998, na sua reconceptualização, propõe o **modelo bioecológico do desenvolvimento humano (1998)**. Neste ponto apresenta-se o referido modelo que serve de suporte ao presente trabalho, constituindo mesmo a base de sustentação do caminho percorrido neste estudo.

O modelo integra quatro componentes fundamentais, a saber: o *processo*, a *pessoa*, o *contexto* e um *tempo*, sendo que estes componentes têm relações interactivas entre eles e uma determinada dinâmica.

Este autor considera o desenvolvimento como “a estabilidade e a mudança nas características biopsicológicas do ser humano, ao longo do seu ciclo de vida e através das gerações” (Bronfenbrenner 1998, p. 995), acrescentando que para que o desenvolvimento ocorra, o indivíduo tem de estar envolvido em actividades.

1.1. Processo

O *processo* constitui o corpo do modelo e é um constructo que engloba formas particulares de interacção entre o organismo e o ambiente, chamados *processos próximos*, que operam ao longo do tempo e que são postulados como mecanismos primários, que produzem o desenvolvimento humano. O poder deste processo influenciar o desenvolvimento varia substancialmente em função das *características do desenvolvimento da pessoa*, do *contexto ambiental* (mais imediato e mais remoto) e dos *períodos de tempo* em que o processo próximo tem lugar.

A ênfase é, assim, colocada no papel dos processos de desenvolvimento e nas suas implicações na produção de mudanças duradouras no tempo, tanto no estado como na

estrutura de toda a sociedade ao longo do tempo, bem como das implicações dessas mudanças para o futuro da sociedade.

O autor sublinha uma proposição deste modelo em que, principalmente na primeira fase da vida (mas também, ao longo do ciclo de vida) o desenvolvimento humano ocorre através de processos progressivamente mais complexos, de *interacções* recíprocas entre um organismo humano biopsicológico activo e *pessoas*, e ainda de interacções com *objectos* e *símbolos*, no seu contexto externo imediato. Para ser eficaz, a *interacção tem de ocorrer de forma regular durante períodos de tempo prolongados*. Estas formas de interacção, no contexto imediato, constituem os processos próximos.

Como padrões duradouros de processos próximos, o autor menciona alguns exemplos, tais como: alimentar e confortar um bebé; brincar com uma criança pequena; actividades entre pares; brincar sozinho e com os outros; ler; aprender novas capacidades; actividades desportivas; resolução de problemas; cuidar dos outros em sofrimento; fazer planos; executar tarefas complexas; adquirir novos conhecimentos e “saberes fazer”. Assim, os processos próximos constituem os motores e alicerces do desenvolvimento.

Uma outra proposição deste modelo diz respeito às forças dinâmicas deste processo. Assim, o autor enuncia a seguinte proposição: a *forma*, a *força*, o *conteúdo* e a *direcção* dos *processos próximos* variam sistematicamente segundo uma função conjunta, ou seja, das *características da pessoa* em desenvolvimento; do *contexto* (tanto imediato como remoto) em que o processo está a ocorrer; da natureza dos *resultados do desenvolvimento*; e da continuidade e mudanças sociais ocorridas durante o *tempo*, tanto ao longo do ciclo de vida como do período histórico em que a pessoa viveu.

À medida que as crianças vão crescendo, as suas capacidades desenvolvimentais aumentam tanto de nível como de amplitude. Deste modo, para que os processos próximos continuem a ser eficazes têm de se tornar mais extensivos e complexos, de forma a proporcionar a realização futura dos seus potenciais. Ao mesmo tempo, de modo a dar continuidade ao avanço desenvolvimental, os intervalos entre os períodos de actividades “progressivamente mais complexas” podem ser cada vez mais longos, mas

ocorrendo numa “base regular razoável”. De outro modo, o ritmo de desenvolvimento abranda, ou pode mesmo inverter o seu trajecto.

As principais pessoas com as quais as crianças pequenas interagem *numa base razoavelmente regular durante longos períodos de tempo* são os pais, mas conforme vão crescendo, outras pessoas assumem esse papel, tais como: outros familiares, irmãos, pares, educadores. Mais tarde, os professores, os amigos do mesmo, ou de outro, sexo, o marido/mulher ou seu equivalente e, ao nível do trabalho, os colegas e os superiores hierárquicos ou subordinados. Portanto, ao longo de todo o desenvolvimento, existem *pessoas significativas* (que constituem uma referência) no nosso percurso de vida.

Mas, para que os processos próximos sejam fonte de desenvolvimento eficaz não podem ser unidireccionais, devendo haver influências de ambas as direcções. No caso da interacção interpessoal, isto quer dizer que as iniciativas não devem ser de um só lado; tem de haver um certo grau de reciprocidade na troca.

Como já foi referido, os processos próximos não se limitam a interacções com pessoas, também podem envolver interacções com objectos e símbolos. No caso destes últimos, para que possa realmente ocorrer uma interacção recíproca, tem de se atender à qualidade e características dos objectos e símbolos, isto é, têm que ser apelativos, chamar a atenção, convidar à exploração, manipulação, elaboração e imaginação.

Por fim, e atendendo que os efeitos dos processos próximos variam sistematicamente dependendo dos resultados do desenvolvimento, o autor sublinha o facto de existirem diferentes caminhos que levam a diferentes resultados. Deste modo, introduz os conceitos de *disfunção* e de *competência*.

O termo *disfunção* refere-se a manifestações recorrentes de dificuldade por parte da pessoa em desenvolvimento, em manter o controlo e a integração do seu comportamento nas diferentes situações.

O termo *competência* define-se como a demonstração de aquisição e futuro desenvolvimento do conhecimento e capacidade – seja no domínio intelectual, físico ou socioemocional ou, ainda, uma combinação dos vários domínios.

Atendendo à complexidade existente nos processos interactivos entre as pessoas, o autor chama a atenção para a importância do papel do *focus de atenção* nos processos próximos, ou seja, quando um processo próximo envolve interacção entre pessoas, o poder do modelo bioecológico é substancialmente aumentado ao incluir na investigação uma medida do *focus* de atenção da outra pessoa nos aspectos particulares do comportamento do sujeito que presumivelmente (teórica e empiricamente) esteja mais relacionado com os resultados desenvolvimentais. Isto vai permitir, ao longo da investigação, perceber as forças que fazem parte do desenvolvimento humano.

Aqui, enquadra-se toda a problemática que encontramos na relação pedagógica, e que atravessa todo o processo de aprendizagem de uma pessoa. Ou seja, as características da pessoa que é o professor e que podem, por um lado, incentivar, entusiasmar, ajudar o “aprendente” na sua aprendizagem, ou, pelo contrário, “cilindrarem” e levarem ao bloqueio, receio e desinvestimento do “aprendente”. São aspectos a considerar na análise dos processos próximos que constituem os diferentes momentos de aprendizagem que decorrem no contexto da escola/sala de aula.

1.2. Pessoa

Relativamente à *pessoa*, o autor refere três tipos de características biopsicológicas: i) a primeira diz respeito às *forças (ou disposições)*, isto é, as características da pessoa que põem em acção o processo próximo num domínio particular do desenvolvimento e que continua a sustentar o seu funcionamento; ii) a segunda, são os *recursos bioecológicos*, tais como as aptidões, a experiência, os conhecimentos e as capacidades, requeridos para o funcionamento eficaz dos processos próximos num dado estadio do desenvolvimento; iii) e a terceira, são as *exigências (ou necessidades)* que podem convidar ou desencorajar as reacções do meio social circundante, de tal modo que podem promover/fomentar ou, pelo contrário, ser disruptivas em relação aos resultados dos processos próximos e nos efeitos sobre o seu desenvolvimento.

A forma e a dinâmica como se combinam estas três características originam os *padrões de estrutura da pessoa* que por, sua vez, vão originar diferenças na direcção e força dos processos próximos.

Assim, os três tipos de características das pessoas vão incorporar o *microsistema* tal como características dos pais, dos familiares, dos amigos íntimos, dos professores, outros adultos significativos, colegas de trabalho, esposas(os) e outros que participam na vida da pessoa em desenvolvimento numa base regular e durante períodos de tempo prolongados.

O modelo Bioecológico introduz algumas alterações na estrutura do microsistema enfatizando uma contribuição distinta no desenvolvimento dos processos próximos, que envolvem *interacções*, não só com pessoas, mas também com *objectos e símbolos*.

Nos processos próximos que envolvem interacções com pessoas, as características pessoais que influenciam o poder do processo e os seus efeitos são os mesmos para todas as partes envolvidas. Quer isto dizer que quando se analisam os comportamentos tem-se sempre de pensar nas características das diferentes pessoas que neles participam. Ou seja, perante os problemas de comportamento na escola tem de se analisar os comportamentos tanto de alunos como de professores.

1.2.1. Influência das características da PESSOA no desenvolvimento futuro

Tal como refere Bronfenbrenner et al (1998) a maior parte das investigações desenvolvimentais tratam as características cognitivas e socioemocionais da pessoa como variáveis dependentes, ou seja, como medidas dos resultados do desenvolvimento. Na perspectiva do modelo bioecológico, a sua eficácia no desenvolvimento futuro deriva da sua capacidade de influenciar a emergência e a operatividade dos processos próximos. Deste modo, na conceptualização feita pelo autor são equacionadas três características da pessoa, que se tornam relevantes no processo de desenvolvimento futuro, a saber: *forças/disposições, recursos e exigências/necessidades*.

1.2.2. Forças ou disposições

As *forças* são disposições de comportamento activo que desencadeiam os processos próximos e sustentam o seu funcionamento ou, pelo contrário, atrasam e retraem a sua ocorrência. Sendo que podem ter dois tipos de propensão: serem geradoras ou, pelo contrário, disruptivas do futuro desenvolvimento.

Como exemplos de *disposições disruptivas*, o autor refere a impulsividade, a explosividade, a distractibilidade, a incapacidade de adiar a gratificação, ou, numa forma mais extremada, o estar sempre pronto (a prontidão) para a agressão e a violência, a dificuldade em manter o controlo sobre os comportamentos e emoções. No pólo oposto são ainda exemplos a apatia, a falta de atenção, a falta de resposta, a falta de interesse no que nos rodeia, o sentimento de insegurança, a timidez, a tendência generalizada para evitar ou abandonar uma actividade.

As pessoas com estes tipos de propensão terão dificuldades de engrenar em processos próximos, que requerem progressivos padrões de interacções recíprocas mais complexos, durante longos períodos de tempo.

Relativamente às *disposições geradoras de desenvolvimento* elas envolvem uma orientação activa e o autor refere como exemplos: a curiosidade, a tendência para iniciar e envolver-se em actividades sozinho ou com outros, a capacidade de resposta perante a iniciativa de outros, o estar pronto para adiar a gratificação imediata e prosseguir metas a longo prazo. Estas disposições podem revestir-se de três tipos de forma: i) *responsividade selectiva*, que envolve respostas diferenciadas às coisas, atracção e exploração pelos aspectos físicos ou sociais do meio envolvente; ii) *tendência para engrenar e persistir* em actividades progressivamente mais complexas, como por exemplo elaborar, reestruturar, criar novos aspectos no meio envolvente, não só físico e social, mas também simbólico. A estas propensões o autor dá o nome de “structuring proclivities”, tais como as diferenças individuais nas crianças quanto à criatividade quando estão a brincar e na sua fantasia (englobando os conceitos de “ego resilience”, “ego control”); iii) *sistema de crença pessoal (directive beliefs system)*, a confiança em si próprio, a opinião acerca de si enquanto agente activo tanto em relação a si próprio como em relação ao ambiente. Esta característica reflecte a propensão activa e a

crescente capacidade que a criança vai tendo conforme vai crescendo para conceptualizar a sua experiência. (ex: constructo de “locus de control” de Rotter 1966; de “auto eficácia” de Bandura 1977, 1982, citados por Bronfenbrenner et al (1998).

1.2.3. Recursos

Os *recursos* da pessoa são características que influenciam o seu desenvolvimento, sendo que em si próprios não envolvem nenhuma disposição selectiva para a acção, mas constituem *qualidades* e *desvantagens* que influenciam a capacidade para o organismo engrenar, de forma eficaz, nos processos próximos.

Assim, enquanto *desvantagens*, constituem condições que limitam ou destroem a integridade funcional do organismo, como por exemplo: deficiências genéticas, baixo peso à nascença, deficiências físicas, doenças severas e persistentes, danos nas funções cerebrais por acidente ou resultantes de processos degenerativos; por outro lado, podem constituir *qualidades* desenvolvimentais que tomam a forma de capacidades, conhecimentos, competências e experiência.

Integram todo o ciclo de vida e estendem-se aos domínios em que os processos próximos podem fazer o seu trabalho construtivo – tornando-se outra fonte de padrões de interacção “progressivamente mais complexos” constituindo uma propriedade que define os processos próximos.

As definições para estes dois tipos de recursos desenvolvimentais é similar à distinção entre os resultados do desenvolvimento, reflectindo a disfunção *versus* competência. Esta semelhança decorre do facto de as características das pessoas surgirem nos dois lados da equação bioecológica: indirectamente influenciando os resultados do desenvolvimento e o efeito no processo próximo, durante o período de intervenção. A diferença não está nos conceitos em si mesmos, mas sim nos lugares que ocupam no modelo bioecológico.

1.2.4. Exigências ou necessidades

As *exigências/necessidades* são características das pessoas que influenciam o desenvolvimento e dizem respeito à sua capacidade de serem *convidativas* ou

desencorajadoras de reacções do meio ambiente social, podendo tornar-se disruptivas ou, pelo contrário, favorecer o processo de crescimento psicológico. Por exemplo: um bebé “chato” *versus* um bebé contente; aspecto físico atractivo *versus* não atractivo; hiperactividade *versus* passividade.

Assim, os três tipos de características das pessoas vão incorporar o *microsistema*, tais como características dos pais, dos familiares, dos amigos íntimos, dos professores, outros adultos significativos, colegas de trabalho, esposas(os) e outros que participam na vida da pessoa em desenvolvimento numa base regular e durante períodos de tempo prolongados.

Note-se que as características da pessoa aparecem no modelo bioecológico de duas maneiras: por um lado, como *produtor indirecto do desenvolvimento*, enquanto um dos quatro elementos (processo, pessoa, contexto, tempo) que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direcção do processo próximo e, uma outra, como *produto do desenvolvimento*, isto é, como resultado do desenvolvimento.

Deste modo, quando nos chega uma criança/jovem com quem vamos intervir, ela apresenta uma série de características com as quais vai entrar em interacção e influenciar os processos que vamos desenvolver em conjunto, sendo um aspecto fundamental na dinâmica que se vai produzir, constituindo-se assim, a criança ou jovem, como *produtor do desenvolvimento*. No entanto, no final dos processos que vamos desenvolvendo em conjunto, pretende-se (é, aliás, o objectivo da nossa intervenção) que tenha ocorrido alguma transformação e, aí, vamos olhar as características dessa pessoa enquanto produto do desenvolvimento.

1.3. Contexto

O contexto constitui os ambientes em que ocorrem os processos próximos. Engloba *factores ambientais* que dizem respeito ao meio físico, tais como: condições climatéricas, ruído, luz, mobiliário, organização do espaço, etc. Engloba, também, *pessoas* com as suas características, assim como os *materiais*, os *objectos*, os *símbolos* (a sua organização e qualidade). Para além disso, também fazem parte do contexto o sistema normativo (as regras) e o sistema axiológico (os valores), as atitudes, as crenças.

No fundo, é o meio onde ocorrem os processos, constituindo as condições em que ocorrem as interações. Sendo assim, apresenta-se como uma estrutura onde se gera um clima, ganha vida uma dinâmica, tomando a forma de um processo, num jogo de forma-fundo.

De modo mais amplo, Bronfenbrenner introduz conceitos e critérios que diferenciam entre aqueles aspectos do meio ambiente que promovem ou que, por outro lado, interferem negativamente com o desenvolvimento dos processos próximos. Neste último aspecto são particularmente significativos a crescente agitação, instabilidade e a desorganização dos cenários principais nos quais a competência humana e o carácter são moldados, ou seja, na família, na organização dos cuidados, na escola, nos grupos de pares, na vizinhança.

Ainda relativamente ao contexto em que decorrem os processos é de assinalar que para além do *microsistema* já atrás mencionado existem: o *mesosistema*, que compreende a relação existente entre dois ou mais microsistemas; o *exosistema*, que compreende a relação entre os microsistemas em que, pelo menos num, não está inserida a pessoa em desenvolvimento, mas que vai influenciar indirectamente os processos que ocorrem nos contextos imediatos em que ela vive; o *macrosistema*, que diz respeito a todo o sistema de políticas, os valores, a sociedade.

1.4. Tempo

No que diz respeito à dimensão *tempo*, o autor considera três níveis: o *microtempo*, que se refere à continuidade *versus* descontinuidade dos episódios do processo próximo; o *mesotempo*, que diz respeito à periodicidade destes episódios ao longo de intervalos de tempo, tais como, dias ou semanas; e o *macrotempo*, que foca a mudança de expectativas e dos eventos na sociedade mais alargada, tanto dentro de uma mesma geração, como através de gerações, uma vez que afecta e são afectados pelos processos e resultados do desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida.

A ênfase é assim colocada no papel dos processos de desenvolvimento e nas suas implicações na produção de mudanças duradouras no tempo, tanto no estado como na estrutura de toda a sociedade ao longo do tempo, bem como das implicações dessas

mudanças para o futuro da sociedade. Isto ajuda-nos a pensar a nossa intervenção, tanto no domínio da prática mais directa no “terreno”, como ao nível mais macro das políticas nesta matéria.

Este modelo é complexo e não se enquadra nos modelos tradicionais de causalidade directa, pelo contrário, mergulha-nos numa causalidade circular, exigindo uma enorme flexibilidade e criatividade de pensamento e de acção, levando-nos mais para lá dos parâmetros habituais.

2. Problemas de comportamento

2.1. A complexidade inerente à existência de Problemas de Comportamento: o todo e as partes

A avaliação das dinâmicas na sala de aula é difícil de descrever, sobretudo porque são verdadeiramente complexas. As avaliações provêm de diversas *fontes*, as *condições da sua comunicação* podem variar em muitos sentidos diferentes, podem ter um ou mais *referentes* e, em termos de *qualidade*, podem ir de muito positivas a muito negativas. Além disso, essas variações dizem respeito apenas ao que é objectivo, ou a aspectos impessoais da avaliação. Quando se introduzem os aspectos subjectivos, ou os significados pessoais desses acontecimentos, então tudo se torna mais complexo. Jackson (1968, citado por Jones, 1995).

A sala de aula é, assim, vista como um ecossistema, sendo limitativo focalizar na interacção um para um, pois perdem-se alguns aspectos essenciais inerentes à realidade de uma escola. O grupo turma é um sistema molar, uma organização complexa composta por indivíduos e pelas suas interacções. A noção de sistema incorpora a premissa de que as dinâmicas do grupo turma não são idênticas à soma de todas as actividades desenvolvidas por cada um dos indivíduos isoladamente, devido ao efeito cumulativo que qualquer actividade desenvolvida por um indivíduo influencia as actividades dos outros. Deste modo, enquadra-se na Teoria da Gestalt na qual o todo é mais do que a soma das partes.

No âmbito do contexto escolar, Molnar e Lindquist (1986, citados por Jones, 1995) foram talvez os primeiros a introduzir o conceito de ecossistema na psicologia

educacional. No seu ponto de vista, a sala de aula constitui um ecossistema no qual cada indivíduo influencia e é influenciado pelo comportamento dos outros. Assim, o **comportamento disruptivo de um aluno não é unicamente sintomático de um “problema” (perturbação da conduta) desse indivíduo, nem é só um “problema” para o professor, mas mais que isso, afecta o estado de todo o sistema, ou seja do grupo/turma.**

De acordo com a definição de sistema proposta por Bertalanffy, na Teoria Geral dos Sistemas, os psicólogos educacionais sublinham alguns princípios a ter em consideração na escola, que Jones (1995) enumera:

- a) Os problemas de comportamento não têm origem no aluno que o manifesta, mas sim na interacção desse aluno com as outras pessoas que estão na sala de aula;
- b) A causa de qualquer caso de problema de comportamento é parte de um encadeamento cíclico de acções e reacções entre os participantes;
- c) Os padrões de interacção podem ser conceptualizados como limitados a um contexto imediato (a sala de aula) ou implicando uma mais abrangente influência social (i.e. a família, a comunidade em que estão inseridos, como também a influência das expectativas das outras pessoas na sala de aula);
- d) Quando um problema de comportamento ocorre na sala de aula é o distúrbio ou perturbação da relação interpessoal que deve ser diagnosticada e tratada e não o aluno “perturbador”.

Sabemos que alguns alunos são apontados por alguns professores como sendo perturbadores e causando problemas, enquanto outros professores referem sobre esses mesmos alunos não terem problemas. Para analisar o ecossistema turma temos de acautelar alguns aspectos, nomeadamente a noção de sistema, como um complexo de elementos em interacção, como algo que responde enquanto sistema e reage a uma influência externa como uma unidade, um todo indivisível.

De acordo com a definição de todo, todos os elementos do sistema estão interconectados. Uma mudança num elemento (ele próprio um complexo de elementos interactivos, ou seja, um subsistema), sendo que assim vai afectar os outros de alguma

forma e isso pode resultar numa mudança estrutural no sistema enquanto um todo. Ao longo do tempo, as reacções, tanto às influências externas como às mudanças geradas internamente, acumulam-se num determinado padrão governado por determinadas leis (i.e. o equilíbrio – a procura da homeostase) assim o sistema evolui como um todo unificado. Destacam-se portanto, algumas propriedades do sistema, a saber: complexidade holística, causalidade circular, auto-regulação ou auto-construção (Jones,1995).

É certo que na sala de aula detectam-se alguns indicadores de um padrão de comportamentos problemáticos ou preocupantes que nos podem indicar se são, ou não, específicos da escola, transitórios, ou apenas fonte de atenção. Uma criança que tem uma atitude em que parece estar ausente pode ser infeliz na escola, sofrer abusos em casa (ou ambos), ou simplesmente demorar a integrar-se por questões temperamentais.

Desde que as investigações nos levaram a assumir que o desajustamento depende da escola, isto é, das situações que os professores criam, alguns especialistas da educação especial viraram-se para a *interface* aluno–escola e procuram as causas no lado da escola. Certos comportamentos são inaceitáveis na escola, são vistos como inapropriados para a idade das crianças e jovens ou indicativos de infelicidade, chamam a atenção e evocam reacções dos professores. As explicações possíveis para os casos problemáticos não se esgotam no enziejamento das expectativas dos professores, nos limiares de tolerância individuais, na percepção de desvio e nas profecias auto-realizáveis.

Olhando para as perturbações na sala de aula em termos de severidade, persistência e especificidade do contexto, Jones (1995) apresenta uma proposta alternativa à classificação, baseada nos sintomas, apresentando três tipos de problemas:

Problemas focais – padrões de comportamento dos alunos que suscitam a preocupação do professor e necessitam de intervenção;

Problemas contextuais – padrões interactivos que precipitam a persistência e o agravamento de problemas focais;

Problemas residuais - características tanto do indivíduo como da escola, que levam o indivíduo ou a escola a avaliar o outro desfavoravelmente.

O autor ilustra a sua classificação com o exemplo de lutar na escola, ser inaceitável e suscitar reacções do professor. No caso particular de um rapaz pode ser um incidente isolado (problema focal); Numa situação de luta recorrente pode acontecer que o rapaz tenha um conflito contínuo que ele insiste em resolver de uma forma inaceitável na escola (um problema contextual); ou quando a agressão é a sua forma de lidar com situações sociais (um problema residual).

2.2. Factores de risco

O conceito de risco em educação foi extrapolado a partir dos serviços de saúde. Considera-se que um indivíduo está em risco quando apresenta associações recorrentes entre factores de saúde, sociais, ou resultados escolares, e atributos pessoais, estilo de vida ou demográficos. A potencialidade da identificação dos factores de risco é óbvia, visto que se os professores identificarem atempadamente situações que mais tarde se podem vir a tornar fonte de preocupação (sejam elas a delinquência, o desajustamento ou problemas na aprendizagem da leitura e da escrita), podem desencadear intervenções preventivas e minorar os riscos de percursos mais desastrosos/problemáticos.

A este propósito Jones (1995) refere que muitos estudos demonstram que existe uma correlação entre a realização escolar e o nível socio-económico. No entanto chama a atenção para que, quando analisadas mais a fundo estas questões, conclui-se que o factor de risco diz respeito às *circunstâncias familiares* e não à classe social *per se*.

Simultaneamente, o autor menciona também as explicações sociológicas acerca dos resultados escolares que apontam para o facto da adaptação à pobreza explicar a baixa motivação pela escola, uma vez que as necessidades financeiras das famílias pobres impelem os jovens para a procura de emprego, em vez de continuarem na escola. É também evidente que o estatuto socio-económico e a etnia dos alunos geram, nos próprios, diversas expectativas acerca das suas capacidades de realização escolar e, por outro lado, as expectativas dos professores podem influenciar negativamente o ajustamento dos alunos e os seus esforços académicos.

Isto chama a atenção para os processos que se passam dentro da escola, processos esses que podem ser discriminatórios e sobre os quais é necessário estarmos atentos e questionarmo-nos. Rutter et al (1979, citado por Jones, 1995) descobriram que a **incidência de problemas de comportamento tem uma correlação significativa com as diferenças no desenvolvimento dos processos escolares e não com o estrato social.**

Uma identificação atempada do desajustamento através de uma análise estatística sobre os factores de risco não é inteiramente possível nem apropriada. As descobertas epidemiológicas têm um papel importante nas decisões políticas, mas, baseadas em *design* correlacionais, não podem explicar a etologia dos problemas encontrados no contexto escolar.

Mais importante que o estrato social é o significado que as crianças e jovens dão às suas experiências e ao que sentem, isto é, os estudos estatísticos acerca da relação entre níveis de realização, variáveis de conduta, ou atitudes e factores demográficos não nos dizem nada acerca da forma como uma criança se sente enquanto branca ou negra, fêmea ou macho, de uma família pobre ou rica. Parafraçando Wright et al (1978, citado por Jones, 1995), é mais importante darmos atenção a condições vagamente identificadas por palavras como *solidão*, *excesso de indulgência parental* e *adultos com padrões opressivos*, existentes nos contextos de comportamento como factos coercivos.

As causas objectivas de comportamentos desviantes podem encontrar-se no ambiente que rodeia a criança. Os comportamentalistas atribuem os padrões de respostas perturbadoras a circunstâncias que reforçam esses comportamentos. Na perspectiva psicodinâmica as experiências precoces vão desenhar um funcionamento mental com possíveis predisposições para núcleos patológicos. Existem, ainda, explicações que atribuem o comportamento desviante a razões pessoais, centradas no sentido e significado desse comportamento do ponto de vista do próprio, ou seja, o aluno pode ter comportamentos anti-escola, por se enquadrar nos padrões de comportamento dos seus pares e por ser esta a melhor maneira de se identificar com o seu grupo. Na perspectiva do processamento de informação, os indivíduos processam a informação exterior (input)

e interpretam as implicações pessoais dos acontecimentos no contexto de redes de conhecimento organizadas (esquemas, roteiros, sistemas de constructos pessoais, etc) Jones (1995).

Por vezes, os alunos enquadram-se no papel do “mau aluno” ou do “bom aluno”, consoante aprendem qual é o seu papel, correspondendo às expectativas que os outros têm deles. Os alunos podem ser anti-escola porque esse é o consenso existente entre as pessoas com que eles se identificam, portarem-se mal, ou manterem as distâncias pode reflectir uma tentativa semi-deliberada de criarem uma certa imagem entre os seus pares.

Uma criança ou jovem pode conseguir chamar a atenção, ter a sensação de ser apreciado pelos seus pares e sentir que tem poder sobre o professor, quando tem um comportamento desviante. Se isto lhe alimenta a sua auto-estima, então tem uma boa razão para ser “chato” e mal comportado. Sobre esta situação, Jones (1995) sublinha a premência de tentar conhecer as razões subjectivas do aluno, em vez de continuarmos a colocar rótulos que empurram para a intervenção de técnicos exteriores à escola, e nos isentam da capacidade de fazer algo para tentar alterar a situação dentro do contexto no qual temos responsabilidade – a escola. O referido autor dá ainda exemplos de algumas investigações sobre os critérios de ajustamento: enquanto os professores o avaliam o através do desempenho académico, os alunos referem essencialmente critérios sociais ligados às relações interpessoais entre pares.

Alguns alunos estão satisfatoriamente ajustados de acordo com os critérios objectivos dos professores, mas podem sentir-se socialmente rejeitados e isolados. Se a aceitação social é central na auto-estima, então esses alunos podem associar a escola a um fracasso pessoal. O desajustamento subjectivo, isto é, a percepção ou sentimento de não se “encaixar”, de não estar ajustado é baseado em critérios pessoais do que é ajustar-se, sentir-se pertença de, sentir-se bem ali, com aquelas pessoas.

2.3. Introduzir-se no sistema escola – entrar numa organização

A chegada a uma nova escola é a aproximação a um todo com tantas partes, ou seja, a um novo *contexto* com características próprias e desconhecidas, que envolve diversas

peessoas com diferentes características e onde se jogam vários *processos*, em diferentes tempos.

Quando um indivíduo chega à escola dá entrada num novo sistema que tem uma determinada **organização** e se rege por um quadro de referência próprio enquadrado por um **subsistema axiológico** (de cariz mais subjectivo e a maior parte das vezes não explícito) e um **subsistema normativo** (de cariz mais objectivo, quer seja de uma forma mais explícita ou menos explícita) e que, naturalmente, é à partida desconhecido para quem chega de novo. Estes subsistemas estão como pano de fundo a enquadrar o **subsistema produtivo** em que assenta o processo de aprendizagem (Estrela 1994). Poderíamos pensar também nos professores ou nos auxiliares de acção educativa, ou nas famílias, mas detenhamo-nos agora a pensar no aluno e nas questões que se lhe colocam pela frente no seu processo de introdução nesse novo sistema.

Postic (1995) chama a atenção para as dificuldades com que as crianças e jovens se deparam na sua integração na escola, sublinhando que os factores que criam ou contribuem para a criação das diferenças entre os alunos, no funcionamento da sala de aula, são tanto de ordem cognitiva como afectiva. Estes prendem-se com o ajustamento i) à situação escolar em geral, ii) à situação pedagógica introduzida pelo professor, iii) à personalidade do professor.

Quando entra para a escola, a criança sente que para ser aceite nesse novo sistema social em que se está a introduzir tem de encontrar a maneira apropriada de agir a cada situação, ou seja, tem de descodificar por si própria os diferentes códigos e encontrar os procedimentos sociais que aí se enquadram, para os poder seguir. O desenvolvimento social está ligado ao desenvolvimento cognitivo e, desse modo, o conhecimento dos outros, das normas e das práticas que estão em vigor em cada situação, permite à criança a sua integração. As normas sociais, as regras de funcionamento são convenções tácitas, interiorizadas pela experiência adquirida no seio do grupo social. Naturalmente, quem não consiga reconhecê-las não é capaz de sentir-se inserido nesse mesmo grupo. Isto diz respeito ao ajustamento à situação escolar em geral, sendo que, o aluno precisa de aceitar este jogo social que se lhe coloca e de ter motivação para se possa integrar-se nesse sistema, tanto ao nível social como cognitivo.

No que diz respeito ao *ajustamento à situação pedagógica* introduzida pelo professor, Postic (1995) sublinha o facto do professor imprimir ao funcionamento da aula um determinado quadro de referência que é o seu, naturalmente o aluno que está inserido nesse código de funcionamento acompanha o quadro cognitivo do professor, consegue compreender a mensagem e identifica o que o professor pretende. Para além do que é dito explicitamente, como refere este autor, o professor não fornece verbalmente os elementos de informação que considera conhecidos do seu interlocutor. Assim, a comunicação só pode ser estabelecida com os alunos que possuem os elementos desse conhecimento comum. Uma vez que os alunos com dificuldades não conseguem interpretar a mensagem, nem compreender o seu sentido, não estão ao mesmo nível de comunicação, não acompanham o quadro de referência do professor e não podem saber o que é esperado que respondam. Vão ficando “de fora” do contexto, podendo fazê-lo passivamente ausentes, ou activamente boicotando.

Por último, Postic (1995) chama a atenção para as dificuldades que se colocam no ajustamento à *personalidade do professor*, que se manifesta em dois registos: um funcional, que diz respeito à comunicação observável; e outro imaginário, que tem a ver com os ecos muitas vezes inconscientes daquilo que se passa entre os dois. Ao nível funcional, o professor divide os seus alunos em categorias conforme os seus resultados escolares e comportamentos. Assim, os alunos que não têm dificuldades vão ao encontro das expectativas dos professores, enquanto os alunos com dificuldades, mesmo quando são encorajados, sentem que o professor, no fundo, não acredita nas suas capacidades. Através da relação tanto com o professor como com os colegas, o aluno vai construindo a imagem de si próprio, a sua identidade escolar – bem comportado, mau comportado, passivo, activo, bom numa disciplina, medíocre noutra, melhor no desempenho de determinadas tarefas, pior noutras, etc.

Na procura da sua identidade, o aluno encontra na pessoa do professor uma figura passível de identificação. Contudo, a relação pedagógica é de natureza conflituosa, no que diz respeito à criança, “porque o destino do seu Eu está em jogo. Ele sabe que só pode progredir combatendo-se a si próprio e aos outros, para encontrar novas formas de adaptação”. A relação pedagógica é vivida pelo aluno de forma ambivalente, visto que

“o professor é aquele que lhe dá ajuda, mas também é ele que o coloca em perigo, quando é percebido como uma pessoa que invade o Eu do aluno ou contraria os seus projectos.” (Postic, M. 1995: 18). A criança necessita de protecção e de apoio, primeiro a nível afectivo e depois a nível funcional, se presente por parte do professor alguma indiferença ou reticências, vai distanciar-se, podendo fechar-se sobre si própria ou expor-se através de manifestações hostis.

Nestas três vertentes apontadas por Postic jogam-se *processos*, como por exemplo o captar e apreender as regras do jogo, a dinâmica destes processos é marcada pelas características das *pessoas* em que neles participam (alunos, professores, auxiliares de acção educativa, famílias), ou seja tem a ver com a personalidade de cada um. Tudo isto constituindo-se em si mesmo como o *contexto* com determinadas características que podem ser facilitadoras ou pelo contrário constituírem-se como barreiras ao processo de adaptação e de participação. Estes processos ocorrem num determinado *tempo* que corresponde a diferentes fases da vida de cada um dos actores e demoram um determinado tempo, duração essa que pode ser diferente de acordo com as características das pessoas e dos contexto.

Uma criança que falha na sua adaptação à escola leva-nos a pensar sobre as nossas expectativas acerca dos alunos. Algumas condutas são inaceitáveis na escola, nomeadamente quando impedem o desenvolvimento das actividades, afectam alunos e professores, danificam a propriedade, etc... Alguns padrões de comportamento interferem com o dia-a-dia da vida das crianças e jovens na escola e com a educação. Assim, convém determo-nos na forma como os problemas de adaptação são conceptualizados no contexto educacional.

Lembremos aqui a controvérsia existente na educação especial nos anos 70 e 80 em torno da perspectiva médica que atribuía os problemas de desajustamentos na escola à patologia do indivíduo, enquanto os críticos culpavam o ambiente/contexto escolar. As críticas vinham das ciências sociais e do comportamento: os psicólogos de orientação ecológica propunham que o comportamento humano só pode ser compreendido em relação com o seu contexto de vida real; alguns psicólogos sociais defendiam a tese de que tudo o que nós fazemos, na direcção do nosso sentido do *self*, é construído nos

contextos sociais em que nos movemos. No entanto, estas ideias eram ainda demasiado novas para penetrarem do debate educacional.

As teorias acerca da etiologia do desajustamento divergem relativamente à importância dada ao factor da especificidade do indivíduo ou a factores endémicos à escola. Só mais tarde a *causalidade recíproca* entre essas duas variáveis veio a constituir uma forma de análise do fenómeno, nomeadamente na abordagem ecossistémica dos problemas de comportamento. Estes problemas de desajustamento indicam simplesmente relações discordantes, não pelo facto dos alunos não se “encaixarem” no sistema escola, nem pela escola ser hostil a certos indivíduos. **O foco incide sobre a “saúde “ do sistema sala de aula remetendo para a noção de uma dissonância aluno/escola que tem implicações na integração de crianças com dificuldades emocionais e de comportamento na escola regular (Jones, 1995).**

É oportuno referir aqui os resultados de um trabalho de investigação de Finn et al (1997) no qual os autores referem que os alunos em situação de risco, nomeadamente de abandono escolar, que participam em comportamentos positivos com envolvimento na vida escolar, como por exemplo, ir para a escola e para as aulas a horas, estar preparado para o trabalho escolar participando activamente, despendendo o esforço necessário para levar a bom termo os compromissos escolares, fazer os trabalhos de casa, e não ser disruptivos nas aulas, são factores que neutralizam outras influências com eventual pendor negativo permitindo que consigam obter melhores resultados académicos. Ou seja, independentemente do estatuto socio-económico das famílias, dos níveis de auto-estima dos alunos, e das suas crenças relativamente à atribuição da responsabilidade dos seus sucessos e fracassos – factores internos ou externos - o comprometimento com a vida escolar e o sentir que fazem parte, que estão “engrenados” naquele contexto é suficientemente forte para lhes permitir levar a bom termo o seu percurso académico.

Parece que o facto de estar envolvido na escola minimiza outros factores que poderiam influenciar negativamente o percurso escolar dos alunos em risco. Algo que nos leva, mais uma vez, a questionar os aspectos da gestão e organização do currículo e dos contextos de aprendizagem que proporcionamos aos alunos, bem como a forma de levar

os alunos mais “difíceis” a envolverem-se na vida escolar. A importância de serem elementos participativas e dinâmicos na sua vida na escola.

2.4. Focalizando uma das partes: a PESSOA

Na realidade, pensar o que se passa na escola obriga-nos a centrarmo-nos nas pessoas, pois a primeira razão de ser da escola é, como já foi referido na introdução, a pessoa do aluno. Temos, então, uma pessoa que nos chega com determinadas características pessoais (biopsicológicas) e com um determinado património, composto de inúmeras vivências, adquiridas ao passar por determinados processos ocorridos em diferentes contextos, num tempo determinado e ao longo de um certo tempo. Essa pessoa chega-nos assim, naquele presente, trazendo um passado e contando connosco para apoiarmos no aqui e agora, preparando um futuro.

É realmente uma parte fundamental que não se pode preterir e que tem de ser valorizada ao pensar os problemas que envolvem a vida escolar de alguns alunos e que tem repercussões na sua aprendizagem, caso contrário corremos o risco de não lhes ser dado o apoio devido.

Para se perceber o que se passa nos *processos* tem de se ter em consideração as características da *pessoa*, tanto mais nos casos em que as pessoas demonstram padrões repetitivos de comportamentos que causam problemas nas relações com os outros e com o seu envolvente.

2.4.1. Acerca dos problemas: rodopiando entre causas e sintomas

Comportar-se bem na escola quer dizer seguir o código normativo. Viver bem na escola consiste em fazer o que o professor diz. Muitas das aparentes falhas no “ajustamento” ao ambiente da sala de aula são desencadeadas por uma incompatibilidade entre o que o professor espera que os alunos façam e o que o indivíduo “incómodo” é inclinado a fazer. Tal como refere Jones (1995), não tem nada de patológico as crianças considerarem mais importante as relações de pares do que o trabalho escolar, ou os professores insistirem que os alunos têm de se aplicar mais no trabalho. Mas é provável que se desencadeie uma escalada de conflito quando os alunos persistem em “socializar” na sala de aula em vez de trabalhar, enquanto os professores, pelo seu lado, têm menos tolerância naquilo que consideram ser preguiça ou interrupção.

Em educação faz sentido falar de desajustamento como uma condição geral no interface criança-escola e não da criança. Na literatura actual evidencia-se a dissociação dos conceitos de *aluno perturbador* e de *aluno perturbado*, emergindo o conceito de *comportamento disruptivo* que por vezes reflecte o descontentamento dos indivíduos, ou não satisfação com a escola. Estigmatizar estes alunos como “doentes” não é justo, uma vez que a escola, nalguns casos, não consegue ir ao encontro das necessidades pessoais dos alunos. No entanto, fazer uma generalização no sentido oposto também nos induz em erro, visto que, em certos casos, os comportamentos disruptivos podem significar hiperactividade, ou uma perturbação de conduta que têm uma base orgânica e necessitam de intervenção especializada, ou pode significar problemas de aprendizagem social o que necessita de um outro tipo de intervenção. Por outro lado, alguns alunos com comportamentos compulsivos, como por exemplo os “palhaços” da turma, podem ter problemas emocionais. De facto, não se pode cair no outro extremo de considerar que a patologia individual nunca está envolvida nos problemas que se passam na escola porque corremos o risco de negar o apoio que os alunos necessitam (Jones, 1995).

Se nos detivéssemos a analisar em profundidade quem são os alunos que enformam as estatísticas sobre educação especial do Ministério da Educação, na categoria de *problemas emocionais*, encontraríamos certamente muitos casos com problemáticas/perturbações do foro da saúde mental que estão normalmente envolvidos nos problemas de comportamento existentes em elevado número nas escolas.

Os problemas de ajustamento são habitualmente classificados de acordo com os seus sintomas, seguindo uma linha divisória entre dificuldades emocionais e de comportamento, ou outras categorias psiquiátricas, como por exemplo perturbação do humor, perturbação de conduta, etc. De qualquer modo, segundo Achenbach e Edlebrock (1978, citados por Jones, 1995), muitos estudos independentemente da diversidade de instrumentos, objectivos, e métodos estatísticos, apresentam consistentemente os problemas das crianças e jovens reflectindo excesso ou deficit de comportamento: os indivíduos são agressivos, hiperactivos etc, (*ausência/falta de controlo*), ou estão deprimidos, ausentes, distantes etc, (*excesso de controlo*).

Vários autores propõem que esta dicotomia assenta respectivamente no facto de o comportamento criar problemas a outras pessoas ou ser apenas indicativo de problemas com o indivíduo. Os alunos disruptivos criam mais problemas aos professores do que os alunos ausentes e passivos. Enquanto os primeiros exigem uma resposta pronta por parte dos professores, os segundos podem ser perigosamente ignorados. Não há dúvidas relativamente aos que criam mais problemas mas, na realidade, quais terão mais dificuldades de ajustamento? A resposta depende não da natureza do sintoma, mas sim das características individuais do aluno e das circunstâncias em que se encontra.

Esta dicotomia não depende unicamente da forma como o comportamento da criança afecta os outros, mas também de quanto o significado subjectivo desse comportamento é acessível aos outros. Os adultos são geralmente mais precisos na descrição dos problemas de comportamento da criança, enquanto as crianças são melhores a descrever os seus próprios problemas emocionais. Esta divergência não se deve a diferenças entre o adulto e a criança, mas indica a natureza privada dos problemas emocionais em oposição à natureza pública dos problemas de comportamento (Jones, 1995).

As reacções de diferentes indivíduos perante um ambiente percebido como incontrolável, imprevisível ou pouco amigável podem ser muito variadas: alguns exprimem zanga ou hostilidade; outros desistem, retiram-se e deprimem. Os indivíduos reagem de forma diferente mas a causa é a mesma, ou seja, uma situação indutora de *stress*. Um mesmo comportamento pode ter significados diferentes dependendo das crianças: roubar pode ser indicativo de uma necessidade material, de aprendizagem social, uma chamada de atenção, ou uma combinação de várias. Portanto saber os sintomas não nos dá dados para identificar as causas, nem identificar as causas possibilita prever os sintomas (Jones, 1995).

2.4.2. Uma questão de relação com: Entre *processos* passados e a *pessoa* de hoje

Os primeiros anos da nossa vida são fulcrais no estabelecimento dos padrões de relação que vamos ter futuramente com o mundo que nos rodeia, com as pessoas e com as “coisas”, os objectos, as situações. Mais tarde, as nossas reacções, as nossas atitudes, os nossos comportamentos, as nossas adesões, os nossos bloqueios, têm todos uma história

por detrás, tantas vezes tão repetida. Enfim detenhamo-nos um pouco a reflectir sobre alguns processos que constituem partes da experiência de uma pessoa, para que possamos compreender o seu “património interactivo”. Estes aspectos, embora constituindo também processos, são, neste trabalho, considerados na componente Pessoa, uma vez que estamos a analisar questões numa idade mais avançada do desenvolvimento, no agora, em que esses processos são passado, tendo contribuído para o que essa pessoa é hoje, para as suas características biopsicológicas.

Nesta matéria emergem os contributos da psicodinâmica, nomeadamente dos *teóricos da relação de objecto*, que consideram que o bebé traz consigo padrões inatos para enquadrar a experiência emocional de relação de objecto. Segundo eles, a relação de objecto não resulta num bebé an-objectal como fruto de aprendizagem, nem é exclusivamente condicionada pela experiência de prazer/desprazer provinda do contacto com o alimentador/cuidador (conforme dizia Freud). Estes autores afirmam que o bebé não procura apenas um objecto nutriente, mas procura um objecto de relação visando fazer sentido dos eventos, “aprendendo com a experiência”. O bebé apresenta-se ao mundo preparado para estabelecer uma relação emocional, comunicante com aquele que lhe dá acesso ao mundo, que o envolve e com quem troca mensagens e/ou informações, com quem pode ir aprendendo a conhecer o que a ambos rodeia. A vida está encadeada desde o início num padrão de relação de presença/contacto com um objecto que responde e estabelece contacto com o mundo para além deles transcendendo a relação. (Leal, 1994, 1997).

Para Klein (1986) o psiquismo humano tem duas posições básicas: i) a *posição esquizo-paranóide* em que o objecto é dividido em duas partes separadas e, assim, todos os atributos “bons” e de amor são atribuídos a uma parte de objecto idealizado, enquanto todos os atributos “maus” de dor e sofrimento são atribuídos a um objecto persecutório. Deste modo, a relação com o objecto (o cuidador) é parcial, feita com estas partes de objecto, do mesmo modo que o ego (o self) também está dividido. A posição esquizo-paranóide é marcada por uma grande labilidade das representações mentais, em que as coisas boas são vividas com uma passagem rápida para as coisas más, e em que o mau torna-se pior e o bom torna-se idealizado; ii) na *posição depressiva*, a relação tende para a integração da imagem parental, em que a criança já tem a capacidade de ver a mãe (ou

seu substituto) como um objecto total, a pessoa responsável pelas boas e más experiências. Nesta fase, a criança reconhece os seus desejos destrutivos para com o objecto, o que acarreta uma certa tristeza (daí o termo de posição depressiva) mas, correspondentemente, o ego é mais integrado. Ao tomar consciência da sua própria capacidade de amar e odiar o seu cuidador e, perante a descoberta desta ambivalência, vive a ameaça da perda por parte do objecto atacado, surgindo assim a experiência de culpa. (Fonagy, 2001; Klein et al, 1986).

Um outro conceito central no modelo de Klein é a *identificação projectiva*, que se traduz na externalização de “segmentos do ego”, percebidos como ameaçadores. Projectando no outro essas partes não desejadas, e sentidas como ameaçadoras, o indivíduo faz uma tentativa de passar a ter controlo sobre as mesmas, pondo em acção comportamentos manipuladores em relação ao objecto. (Klein et al, 1986).

Bion (um discípulo de Klein) integrou de forma inovadora os conceitos de Klein e propõe a teoria dos três vínculos básicos – amor, ódio e saber – que impulsionam e diferenciam o desenvolvimento mental dos humanos. Assim, introduz com um enfoque especial uma abordagem acerca da formação do pensamento, chamando a atenção para o facto de não haver uma dicotomia entre o sentir e o pensar, uma vez que aquilo que o homem sente, o que está no seu interior, são as “coisas em si”, que são assim pré-concebidas, ou seja, os elementos-beta. Através da função-alfa, os elementos-beta que se encontram dispersos podem ser transformados, ganhando um sentido e organizando-se e, deste modo, as “coisas em si” passam a ser pensadas (Dias, 1998; Zimmerman, 1998).

Bion conceptualiza o pensamento como um diálogo permanente entre tendências integrativas e tendências desintegrativas. Assim, nesta relação dinâmica entre os momentos de desintegração e integração, com um permanente oscilar entre ambas as posições, surge a descoberta do facto seleccionado ou escolhido (conforme Poincaré citado por Dias, 1998) – como uma emoção ou uma ideia que dá coerência ao disperso e introduz uma ordem na desordem, ou, ainda, uma experiência emocional, um sentimento de descoberta, de coerência e que pode traduzir-se pela denominação de um elemento que é utilizado para o particularizar.

Graças ao mecanismo dispersão-integração, uma série de fenómenos isolados e dispersos são reunidos em redor de um facto escolhido que lhe confere uma coerência até aí desconhecida. Esses elementos dispersos, desintegrados, compostos de coisas em si, de sentimentos de depressão-perseguição e de culpabilidade, portanto, de aspectos da personalidade por um sentido de catástrofe – elementos-beta – ao encontrarem um facto escolhido (o seio), com o seu papel de natureza catalisadora e transformadora, passam a estar integrados, ordenados, de forma coerente. Essa descoberta de coerência, ou conjugação constante de fenómenos, é em seguida “fixada” através de uma denominação. O facto escolhido surge portanto como o elemento que dá coerência aos objectos da posição esquizo-paranóide e está, assim, na origem da posição depressiva. A conjugação e os elementos conjuntos dependem da pré-concepção (o conhecimento a priori do indivíduo) e das realizações que o indivíduo faz sucessivamente para aproximar a pré-concepção e transformá-la numa concepção. A concepção resulta, então, da interacção da pré-concepção com uma experiência real que a evoca, por exemplo, a concepção do seio resulta da interacção da pré-concepção do seio com a sua presença. Por sua vez, a representação mental de uma concepção origina uma representação ou um conceito (Dias, 1998).

Para Bion, a formação do pensamento e o desenvolvimento de uma capacidade para pensar dependem do mecanismo de oscilação dinâmica entre dispersão-integração e de uma forma básica de identificação projectiva na qual o que se projecta é sentido como recebido/contido por um objecto que o introjecta, que contém o projectado, relação conteúdo-contidente.

Deste modo, e seguindo a linha de pensamento de Leal (1994; 1997), dos trabalhos mais recentes sobre as “relações de objecto” surge um modelo de análise do processo de diferenciação/integração do “Eu” em termos de atitude ou “posição” de relação interpessoal em que a autora sublinha como uma teoria da *formação do símbolo*. Assim, o símbolo constitui uma figura mental que permite ordenar a experiência emocional, sendo muito mais do que o representante que produz construções da realidade, é um regulador e criador de significados que se traduz na metáfora e na língua, criando um espaço de desenvolvimento mental e de fantasia criativa.

As investigações levadas a cabo com bebés através da observação directa da relação mãe-filho, que a autora relata, cada vez mais realçam a evidência de que o bebé humano entra no mundo não como recipiente passivo de mensagens mas como um agente activo que procura a partilha de relações com o “outro”, numa atitude de espera e de desafio, como quem tem uma expectativa de ressonância empática com um “outro” significativo, que se encontra disponível para completar o “meu” acto e que vai abrindo o mundo.

A relação emocional no ser humano passa por uma expectativa de que o “outro” se encontre disponível para completar o “meu” acto. A investigação em torno desta temática, através da observação directa da relação mãe-bebé, evidencia a atitude do bebé como um agente activo que procura partilha de relações com o “outro”, numa atitude de espera e de desafio, como quem tem uma expectativa de ressonância empática com um “outro” significativo que lhe vai abrindo o mundo que os rodeia. A relação com o “outro” constitui assim um jogo em que o bebé evidencia um padrão de relacionamentos inato, constituindo um “reflexo circular de orientação: *atenção/intenção-acção-pausa-repetição* numa alternância comunicativa em que as pausas constituem assim o “dar a vez” ao outro, definindo-se uma matriz primordial do intercâmbio pré-verbal” (Leal, 1997, p. 22).

A autora atrás citada considera, então, que este modo do bebé se posicionar perante o mundo constitui uma estrutura dialógica de funcionamento que refere ser o primeiro degrau para a construção de um *Self* dialógico. Esta reacção circular de atenção ao que vai e ao que vem (ou não vem), ao que aparece e desaparece, é projectada no brincar, numa alternância entre conter e ser contido (ex: as brincadeiras de pôr e tirar, de encher e esvaziar, etc). E, nesta cadência lúdica, nesta movimentação do vai-e-vem, a criança demonstra preocupação com as relações que vai estabelecendo entre ela e o meio, as coisas, os outros. Deste modo, vai metabolizando as experiências de relação Eu-Outro-Coisas de forma mediatizada pela presença de um cuidador, ou seja, o brincar espontâneo constitui-se como um processo de transformação que permite metabolizar o mundo que vai conhecendo, organizando um *Self* enraizado na experiência emocional de haver “Eu” e de haver “outros” (Leal, 1994; 1997).

A autora sublinha ainda, que essa tarefa de metabolização das vivências emocionais permite congrega os significados inerentes ao tempo e ao espaço internos, servindo ao “registo (pré-simbólico) de interpretações subjectivas de todas as experiências que irão manter-se consistentes no tempo e irão condicionar pelos anos fora a percepção dos acontecimentos” (Leal, 1997, p. 27).

A partilha de um espaço pré-simbólico com um cuidador-alimentador vai permitir à criança evoluir para o passo seguinte de atribuição/construção de significados. Torna-se, assim, possível, na presença de um cuidador e numa relação securizante, dar um nome às coisas. Deste modo, vai poder aceitar rotular os elementos da realidade como referentes externos para os quais pode apontar mentalmente ou com o dedo, existindo um mediador, seja um qualquer objecto ou conteúdo comunicacional, para que ambos possam apontar em uníssono. Com base na ressonância emocional deste consenso, a criança descobre e constrói significados de que irá servir-se, porque os formulou por si mesma ao encontrá-los e oferecê-los numa experiência gratificante e motivadora. O rótulo dado ao objecto traduz-se num produto agradável, que resulta num representante emocional e, ao mesmo tempo, num representante linguístico.

O símbolo emerge como fruto de um entendimento partilhado sobre a ordenação do mundo, no seio de uma rede de intercâmbio relacional de pessoas entre si comprometidas. Assenta em estruturas mentais prévias (os conteúdos proto-mentais, elementos “beta” dispersos que refere Bion) e, através da existência de um elemento contentor (o cuidador), que ajuda a organizar e a dar sentido, torna possível transformar (através da função “alfa”) em elementos “alfa” (Leal, 1994; 1997; Dias, 1998).

O desenvolvimento cognitivo e global da criança depende de ela conseguir “metabolizar” o significado dos eventos e das coisas dentro de um relacionamento de permutas interpessoais, o que acontece na medida em que brinca trocas de coisas e de gestos expressivos com um interlocutor congruente. A linguagem (falada ou gestualmente codificada) definida como respeitante ao outro e realizando-se na presença de alguém, filia-se neste modelo antigo de mensagens implícitas, emitidas e recebidas. O significado é intuído como ressonância na interrelação por qualquer humano saudável, mas distorcido na situação de perturbação emocional relacional (Leal, 1994;

1997). Assim vão decorrendo as aprendizagens iniciais, e a forma como são vividas vão, seguramente, delienando futuras atitudes e comportamentos perante a aprendizagem formal.

Podemos pensar então, tal como nos diz João dos Santos (1983), que, de facto, a actividade pedagógica só pode ter lugar quando a criança adquire suficiente capacidade espontânea de comunicar na relação *interpessoal*.

É ainda de salientar o contributo de um dos teóricos do *self*, Otto Kernberg, que descreve a teoria das relações de objecto como a construção de representações intrapsíquicas diádicas ou bipolares (imagens do “self” e “objectos”), como reflexos de relacionamento original entre bebé-mãe e o seu desenvolvimento posterior em relacionamentos interpessoais diádicos, triangulares e múltiplos, internos e externos. Assim, existe uma construção simultânea de uma estrutura composta, derivada da integração de múltiplas imagens de si mesmo – o “self”, e de representações objectais, derivados da integração de múltiplas imagens objectais – os “objectos internos”. O importante é a natureza essencialmente diádica ou bipolar da internalização dentro da qual cada unidade da imagem do “self” ou objecto é estabelecido com um determinado contexto afectivo. Nesta conceptualização, as “unidades” de self-objecto-afecto são determinantes primários das estruturas gerais da mente (id, ego, superego) (Kernberg e Chalazan, 1992).

Um outro contributo para compreender as interacções com pessoas e com o mundo que nos rodeia é a *teoria da vinculação*. De facto, Bowlby está entre os primeiros que reconhecem que a criança humana entra no mundo predisposta a participar em interacções sociais. A determinação de Bowlby em dar um lugar central a uma propensão biológica da criança pequena para formar vínculos, iniciar, manter e terminar interacção com o cuidador e usar essa pessoa como uma “base segura” para a exploração, valorização pessoal e enriquecimento do *self* Coloca, portanto, o enfoque na necessidade da criança ter um vínculo precoce inquebrável (seguro) com a mãe.

Como refere Fonagy (2001), a criança que não teve essa provisão apresenta sinais de: i) *privação parcial* – uma excessiva necessidade de amor ou de vingança, enorme culpa e

depressão; ii) *privação completa* – apatia/indiferença irresponsabilidade, atraso no desenvolvimento e, mais tarde, no seu desenvolvimento, sinais de superficialidade, querer sentir realmente, falta de concentração, falsidade e roubo compulsivo

Bowlby enfatiza o valor da componente de sobrevivência no aumento da segurança através da proximidade ao cuidador, componente esta que constitui uma mais valia que está intimamente ligada ao acto de alimentar, aprender acerca do meio envolvente, interagir socialmente, bem como a protecção relativamente aos predadores. Os comportamentos de apego são considerados como um *sistema de comportamentos*.

Não existindo comportamentos específicos identificados com o apego e, após três décadas de investigação, conforme nos explica Fonagy (2001), parece existir um consenso geral quanto a algumas componentes chave do apego enquanto um mecanismo psicológico. Os comportamentos que estabelecem e mantêm a proximidade incluem:

- sinais que atraem os cuidadores para as suas crianças (ex: sorriso);
- comportamentos aversivos que desempenham a mesma função (ex. choro);
- actividade motora/muscular que levam a criança para junto do cuidador (ex: as primeiras formas de locomoção)

O sistema de comportamentos no seu todo tem a função comum de otimizar a proximidade numa série de contextos (gatinhando, sorrindo, chorando, etc). Sendo que **o sistema existe para assegurar a organização interna.**

Uma diferença subtil mas importante entre a formulação de Bowlby e os teóricos da relação de objecto (como por exemplo Fairbairn) neste nível de comportamento molecular é a de que o objectivo da criança não é o objecto, por exemplo, a mãe. O objectivo que regula o sistema é, inicialmente, um estado físico, manter a proximidade desejada com ela. Este objectivo físico é mais tarde suplantado por um objectivo psicológico de se sentir perto do cuidador. **Pelo facto do objectivo não ser um objecto mas sim um estado de ser ou sentir, o contexto em que a criança vive, isto é, a resposta do cuidador, irá influenciar fortemente o sistema de apego porque se a criança percebe que o objectivo do apego foi satisfeito, isto irá afectar o sistema de comportamentos.**

O sistema de comportamentos exploratório está interligado de forma subtil com o apego, ou seja, com o facto de a figura de apego transmitir uma base segura para explorar, sendo que a ausência de uma figura de apego inibe a exploração. Deste modo, espera-se que o apego seguro seja um benefício em termos das capacidade cognitivas e sociais, o que naturalmente irá influenciar os comportamentos face aos outros e face à aprendizagem.

Nos seus primeiros anos, as crianças têm a propensão para formar diversas relações de apego e parece existir uma hierarquia relativamente à principal figura de apego (Bretherton 1980, citado por Fonagy, 2001). Entre os factores que determinam qual dos cuidadores está no topo da hierarquia destacam-se: i) *quantidade de tempo* que a criança passa ao cuidado dessa pessoa, ii) *qualidade* desses cuidados; iii) *o investimento emocional* que o adulto faz na criança; iv) *a frequência* com que a pessoa aparece.

Bowlby estabeleceu como principal objectivo do sistema de apego a manutenção do acesso e responsividade do cuidador, a que ele atribui o termo de disponibilidade. Disponibilidade significa uma expectativa confiante, adquirida pela experiência representativa, ao longo de um período significativo de tempo, de uma certeza tolerável e aconchegante que a figura de apego estaria disponível. Deste modo, o sistema de comportamento de apego passou a estar ligado a um conjunto de mecanismos cognitivos a que Bowlby denominou como modelos representacionais ou seguindo, Craik (1943, citado por Fonagy 2001), como modelos de funcionamento interno.

O facto de o apego se revestir de um sistema representacional permite explicar as diferenças individuais. Dando relevo ao poder das forças biológicas que conduzem o sistema de apego humano, assume-se que quase todos os humanos se vinculam. O apego pode ser seguro ou inseguro. O apego seguro leva a um sistema representacional, em que a figura de apego é vista como acessível e responsiva, isto é, dando resposta quando é necessária. Enquanto que o apego inseguro leva a um sistema representacional em que a resposta por parte da figura de apego não é assumida e a criança adopta estratégias de tornear a percepção da falta de resposta.

O aspecto fundamental do modelo de funcionamento interno diz respeito à esperada disponibilidade da figura de apego. Bowlby concebe, de forma complementar, um

modelo de funcionamento do self, em que o aspecto fundamental é o quão aceitável ou inaceitável a criança se sente aos olhos da figura de apego. A criança a quem o modelo interno de funcionamento do cuidador se focaliza na rejeição, espera-se que envolva um sistema complementar de funcionamento do self como não lovável, mal amado, não merecedor de coisas boas, indigno e um falhado. Estes modelos das figuras de apego e o self são transacionais, modelos interactivos representando as relações Eu-Outro (self-other)

Fonagy (2001) faz uma revisão em que apresenta a reformulação dos percussores da teoria do apego, que continuaram e elaboraram sobre os trabalhos de Bowlby. Assim, na reformulação apresentada pelo autor acima referido, constam quatro sistemas representacionais:

1. Criação de expectativas ao longo do primeiro ano de vida acerca dos atributos interactivos por parte dos cuidadores, que posteriormente vão sendo elaboradas;
2. Representações dos acontecimentos em que as memórias geral e específica das experiências de apego são codificadas e recuperadas;
3. Memórias autobiográficas através das quais os acontecimentos específicos são conceptualmente ligados através da sua relação com uma contínua narrativa pessoal e o desenvolvimento de uma auto-compreensão;
4. Compreensão das características psicológicas dos outros (capaz de inferir e de compreender a atribuição causal que motivam os estados da mente, tais como os desejos e emoções; e estados da mente epistémicos, tais como as intenções e as crenças) e diferenciar estes dos do *self*.

A partir da primeira relação estabelece-se no indivíduo um modo de funcionamento – modelo de funcionamento interno, uma lente a partir da qual o indivíduo vai ver o mundo e a si próprio. A criança que tem na sua experiência um modelo seguro de apego vai desenvolver expectativas positivas em relação ao mundo, acreditando na possibilidade de satisfação das suas necessidades. Ao contrário, uma outra criança com um modelo de apego menos seguro, poderá desenvolver em relação ao mundo expectativas menos positivas

Berk (1999, citado por Gandra, 2000) refere um estudo longitudinal em que os bebés classificados como tendo um padrão de apego seguro, apresentaram, aos 2 anos de idade, uma maior elaboração em jogos simbólicos e uma maior persistência, flexibilidade e entusiasmo na solução de problemas. As mesmas crianças, aos 4 anos de idade, foram avaliadas pelos seus professores como socialmente competentes, cooperativas, autónomas e com uma alta auto-estima, características que se mantiveram quando foram novamente avaliadas aos 11 anos de idade.

Em contrapartida, as crianças que tinham sido avaliadas inicialmente com apego inseguro/evasivo eram mais isoladas e desvinculadas do grupo, aos 2 anos de idade. As que foram consideradas como um apego inseguro/resistente mostravam-se, nessa mesma idade, destrutivos e de difícil interacção.

Bee (1996, citado por Gandra 2000), apresenta diversos estudos que apontam para a persistência, em crianças de idades entre os 6 e 7 anos, dos padrões de apego demonstrados quando eram bebés. Crianças avaliadas como seguramente apegadas no período dos 12 aos 18 meses mostraram-se, na idade escolar, mais sociáveis e positivas nas suas relações com amigos e irmãos e menos dependentes dos professores, ou seja, tendo maior funcionalidade nas relações com os outros e em ambientes fora do seu lar.

Deste modo, os dados apontam para considerar que o padrão inicial de apego seguro parece favorecer nas crianças uma maior autoconfiança e competência social. Bem como, que o padrão de apego desenvolvido no primeiro ano de vida influencia a formação da auto-imagem e auto-conceito, permitindo que as crianças que tiveram um modelo de apego seguro se tornem indivíduos mais competentes e aceites socialmente.

Bowlby enfatiza que “variável alguma tem mais profundos efeitos sobre o desenvolvimento da personalidade do que as experiências infantis no seio da família: a começar nos primeiros meses e na relação com a mãe”

Pensando nas crianças e jovens com problemas de comportamento e citando Kernberg e Chalazan (1992), a teoria da vinculação contribui para o entendimento da etiologia e desenvolvimento de modelos de relacionamentos alterados, referindo que é

característico das crianças com problemas de comportamento um padrão de apego inseguro com as pessoas significativas, responsáveis pelos seus cuidados. A teoria da vinculação também deriva dos conceitos de relações objectais, de desenvolvimento e de interacção dinâmica, fundamentando que a criança constrói modelos operacionais internos progressivamente mais complexos do mundo e das pessoas significativas que a rodeiam (Bowlby, 1969, 1973, 1980; Bretherton, 1985, citados por Kernberg e Chazan, 1992). Sendo que os padrões de interacção diádica formam a base para a representação dentro de um modelo operacional e que, depois de estar formado, o modelo operacional interno tende a ser resistente a mudanças e a operar fora da consciência (Emde, 1983, 1989; Sroufe 1987, citados por Kernberg e Chazan, 1992).

Deste modo, a continuação e repetição de padrões de comportamento problemáticos indicariam distorções contínuas nos modelos operacionais internos das crianças, bem como dificuldades duradouras nos relacionamentos com pessoas significativas ao longo das suas vidas.

2.4.3. Características dos alunos que estão normalmente envolvidos em problemas de comportamento

Kernberg e Chazan (1992) da investigação e prática em contexto terapêutico apresentam algumas características das crianças com problemas de comportamento que nos podem ajudar a reflectir sobre os problemas de comportamento com que deparamos na escola:

- Expressam-se através da acção em vez de palavras;
- Preferem não usar a linguagem oral para comunicar, para partilhar experiências ou expressar sentimentos;
- Na sua perspectiva sobre os factos, tendem a não perceber a relação entre causa, acção e consequência;
- A memória, atenção e pensamento reflexivo não estão disponíveis;
- As figuras representativas de autoridade, incluindo pais e professores, são experienciadas como intrusas e injustamente punitivas;
- Os adultos são geralmente percebidos como seres incapazes de oferecer ajuda;
- Estas crianças relacionam-se com o terapeuta, tanto positivamente - como um recurso e instrumento nas brincadeiras e jogos - quanto negativamente - como um crítico ou como um obstáculo a ser reconhecido ou evitado;

- Quando estas crianças percebem que fizeram algo errado, tentam encobrir pelo facto de serem apanhadas, expostas, culpadas ou punidas, e não pelo facto de estarem erradas. Embora possam ter uma capacidade de se sentirem mal com o que fizeram, quando isso lhes é apontado não são levadas por um sentido interno de culpa;
- Em vez de se sentirem responsáveis pelas consequências negativas dos seus comportamentos, geralmente culpam as circunstâncias e as outras pessoas;
- A sua auto-estima é baixa, porque não valorizam o resultado dos seus esforços;
- As suas brincadeiras tendem a ser concretas, repetitivas, sem criatividade e agressivas;
- Estas crianças mostram uma faixa limitada de sentimentos expressos e quase nunca demonstram felicidade e prazer;
- O seu humor é predominantemente triste, com um sentido de desesperança e sinais de depressão manifesta.

As autoras atrás referidas, sublinham ainda outros problemas que ocorrem frequentemente em conjunção com os transtornos de comportamento, nomeadamente:

- transtornos por déficite de atenção (prevalência associada de 75%)
- déficites nas competências sociais (prevalência associada de 72%)
- dificuldades na leitura (prevalência associada de 33%)

Além do **comportamento perturbador**, essas crianças experienciam várias dificuldades, que estão provavelmente relacionadas com a **aprendizagem** e com o **estabelecimento de relações**.

As autoras referem ainda que, de acordo com a psicologia do ego, as crianças com perturbações do comportamento experienciam dificuldades dentro dos seus mundos íntimos devido a deficiências estruturais. Na teoria psicanalítica essas estruturas foram definidas por Freud como: i) *Id* – o campo dos impulsos; ii) *Superego* – a voz da consciência e auto-controlo; iii) *Ego* – o agente executivo que age em conjunto com as outras estruturas para efectuar a auto-regulação e adaptação ao ambiente, e que é responsável pelo teste da realidade e validação do pensamento e impulsos;

Nesta perspectiva psicanalítica da psicologia do ego e das relações de objecto, as crianças com perturbações do comportamento revelam-se, segundo as autoras atrás referidas, como “deficientes nas estruturas básicas da personalidade e nos relacionamentos que levam à integração saudável. Ao longo do seu desenvolvimento, estas crianças tendem a internalizar imagens parentais negativas, associadas como sentimentos negativos. Raiva, hostilidade, ansiedade e imagens do “self” negativas concomitantes reúnem-se, formando um auto-conceito negativo com baixa auto-estima e disforia. O transtorno de comportamento perpetua-se, porque essas representações negativas introjectadas do “self” e de outros tendem a ser projectadas para o mundo externo” Kernberg e Chazan (1992, p.16).

O facto das representações negativas introjectadas serem projectadas no outro, vai fazer com que o outro reaja de um modo que vai “validar” a percepção negativa que a criança tem de si e do outro. Estas crianças vivem com um sentimento básico de serem desamadas e desprotegidas, o seu mundo de representações é construído com base nos sentimentos de rejeição e de abandono, portanto funcionam defendendo-se à partida, passam à acção, lutando por assimilar o que consideram a inevitabilidade de uma rejeição e têm comportamento que fazem os outros ficar furiosos e zangarem-se. Em resposta, os adultos, sem consciência dessas projecções, assumem o papel de agressor e a criança sente-se assim vítima de injustiças e de incompreensões. Apesar desses comportamentos preencherem um vazio e chamarem a atenção, ainda distancia mais estas crianças do amor e da atenção de que precisam.

Entra-se num círculo vicioso que não vai ajudar a crescer de forma saudável. Este círculo é notório no contexto escolar quando vemos e ouvimos professores e alunos em dinâmicas nas quais se jogam situações problemáticas ao nível do comportamento. Perante as situações desafiantes que se colocam no trabalho com estas crianças e jovens, muitas vezes os professores sentem-se ameaçados, postos em causa, pessoalmente agredidos e têm comportamentos reactivos, de ataque como defesa, de utilização de um jogo de poder da forma menos eficaz, tornando-se assim um crescendo de ataques que hostilizam cada vez mais as relações e não contribuem em nada para a sua resolução. No entanto, outros professores têm a serenidade que permite parar e tentar compreender o porquê das coisas, tentar ouvir o aluno, entender o que se passa

com ele e, por outro lado, pôr-se a si próprio em causa, tentando também analisar as suas reacções e sentimentos, desmontando toda a situação e as circunstâncias da sua ocorrência, conseguindo com melhores resultados resolver as situações mais complicadas, sem nunca perder a autoridade.

Segundo Kernberg e Chazan (1992), em termos psicanalíticos estruturais, as crianças com perturbações do comportamento têm défices: i) no domínio do *Ego* nas seguintes áreas: funcionamento cognitivo; atenção, controlo dos impulsos; julgamento; modulação do afecto; linguagem; tolerância à ansiedade e frustração; ii) no domínio do *Id*: a agressão predomina à custa da integração dos impulsos com sentimentos libidinais ou afectuosos; iii) no domínio do *Superego*: embora os impulsos rompam o frágil equilíbrio do superego, ainda existe alguma capacidade para o remorso, a culpa e a vergonha, o que permite que sejam sensíveis a um trabalho de reparação.

As autoras referem ainda que, para compreender o desenvolvimento das perturbações de comportamento é necessário reflectir acerca da questão da agressividade. A agressividade mais primitiva que nos permite lutar pela sobrevivência não é negativa nas suas intenções, por exemplo, quando um bebé expressa a sua raiva perante a fome e o não aparecimento do alimento, ou quando uma criança pequena atira ao chão algo que está no seu caminho para chegar a um objecto que deseja. Esta é uma agressão neutralizada, ou uma forma de afirmação, e constitui parte do organismo para a sobrevivência, conforme sugere Hartmann (1958), ou Parens (1979) e Prelinger (1989) citados por Kernberg e Chazan (1992), constituindo-se como parte da mobilização da energia face a uma barreira ou obstáculo.

Os comportamentos disruptivos dessas crianças são, deste modo, o reflexo de várias experiências e esforços de lidar com a frustração e com sentimentos agressivos sempre presentes. No fundo, esses esforços fracassam porque “não foram integrados dentro de um contexto que os contenha e permita a sua expressão de um modo tanto comunicativo como seguro. Um sentido indevido de frustração e fracassos de modulação, consistência e empatia fizeram com que a agressividade dessas crianças assumisse um trajecto desviante contraprodutivo, em vez de ser dirigida para a superação das dificuldades – o que chamamos de superar uma barreira” Kernberg e Chazan (1992p. 19).

O estudo sobre as abordagens terapêuticas aos problemas de comportamento merece a nossa atenção para nos apetrechar de um conhecimento sobre as **características destas crianças**, não para fazer diagnósticos, rotulando e deixando-nos de fora. Mas exactamente pelo contrário, ou seja, para nos envolver no conhecimento da criança, na compreensão da sua realidade, para nos permitir tentar desvendar o seu sentir e o seu pensar, tantas vezes tão distante do nosso. Deste modo, haverá mais possibilidade de nos aproximarmos dessas crianças para as podermos trazer para a vida escolar com maior interesse e motivação, descobrindo como podemos tornar a aprendizagem mais significativa para elas, e permitir-lhes uma participação activa no seu **processo** de aprendizagem.

2.4.4. Factores socio-cognitivos

Segundo Jones (1995), apesar da amplitude de problemas que o termo problemas emocionais e de comportamento abarcam, os estudos mostram consecutivamente que as crianças e jovens rotulados globalmente como “perturbados” tendem a funcionar num nível mais baixo de compreensão interpessoal, comparativamente com os seus pares não-problemáticos no mesmo grupo etário. Numa análise a diferentes investigações sobre o tema, o autor apresenta algumas conclusões que sublinham a importância dos factores socio-cognitivos: i) as crianças perturbadas não parecem ser limitadas na capacidade de abstracção, mas sim na capacidade de interpretar, antecipar e prever o seu meio social, têm uma pobreza de predição pessoal (*poor person prediction*); ii) as crianças e jovens desadaptados apresentam uma grande distância entre si e os outros, grande egocentricidade e baixa auto-estima; iii) descrevem-se a si próprios de uma forma mais superficial que os seus pares não problemáticos; iv) outra diferença é o tipo de situações percebidas como indicativas de conflito, os jovens que têm um baixo nível de compreensão interpessoal tendem a ver os outros como uma fonte de conflito e, portanto, tentam livrar-se da outra pessoa, muitas vezes fisicamente.

O funcionamento imaturo, relativamente aos pares da mesma idade, tem claras implicações para o ajustamento social da criança na escola.

Jones (1995) acrescenta mais alguns dados de investigações em que a percepção acerca da escola entre os alunos com e sem problemas de comportamento tem diferenças significativas apenas em dois aspectos: i) os alunos mais controlados mencionam a interferência dos pares no seu trabalho, como característica de um contexto escolar negativo, enquanto os alunos mais problemáticos mencionam o facto dos seus pares estragarem as brincadeiras nesse mesmo contexto; ii) diferem nas suas expectativas acerca das relações interpessoais. Por exemplo, questionados acerca de algo que uma criança simpática faria, algo que outra criança podia fazer que tornasse o respondente contente e, algo que o respondente fizesse que tornaria a outra criança feliz, os respondentes mais controlados enfatizam significativamente aspectos “psicológicos” (ajudar os outros, sendo amigos), enquanto os respondentes mais problemáticos enfatizam expressões mais concretas de amizade (partilhar doces e batatas fritas, emprestando os jogos preferidos, brincando/gozando ou fazendo caras “para fazer as pessoas felizes”).

O autor sublinha ainda que quando pretendemos integrar numa classe regular uma criança que funciona (por qualquer razão) num nível relativamente imaturo de compreensão interpessoal, necessitamos de saber o peso da avaliação cognitiva que faz do ambiente social da escola, das suas percepções acerca dos pares e dos professores, para compreendermos que parte dessa sua “leitura” sobre o contexto joga no perpetuar dos problemas contextuais. O desenvolvimento da compreensão interpessoal e dos aspectos sociais dependem da exploração que a criança faz do mundo social que a rodeia e do que esse mundo lhe oferece.

A investigação sugere ainda, conforme explica Jones (1995), que os alunos problemáticos sentem, mais vezes do que os seus pares, que têm pouca influência sobre os acontecimentos que os afectam na escola, tendem a atribuir os seus sucessos ou fracassos a causa externas, tal como as crianças mais pequenas, enquanto as crianças não problemáticas atribuem os seus resultados a causas internas (esforço e capacidade). Deste modo, o *locus de control* externo existente nas crianças problemáticas pode sugerir um atraso no seu desenvolvimento.

2.5. Passando por outra das partes: o PROCESSO

O processo central que deve ocorrer na escola é, como já foi referido atrás, o *processo de aprendizagem* (sejam aprendizagens conceptuais, procedimentais ou atitudinais), esse é o processo que pretendemos que ocorra o melhor possível. Deste processo central fazem parte uma série de outros processos de interacções interpessoais e de interacções com objectos, materiais, signos e símbolos. Quando ocorrem problemas de comportamento é o processo de aprendizagem que fica prejudicado, é neste processo que ocorrem os maiores danos, é nele que vão incidir as piores repercussões e, é também neste processo que se poderão encontrar algumas respostas para atenuar e/ou reduzir alguns problemas. O disfuncionamento de uma aula não permite que a aprendizagem aconteça com tranquilidade e isto obriga a determo-nos um pouco sobre questões inerentes ao processo de aprendizagem.

Quando uma criança chega à escola e se depara com a aprendizagem formal, já leva consigo um padrão de relacionamento com as situações de aprendizagem, isto é, nos seus primeiros anos de vida esteve já envolvida em diferentes aprendizagens básicas que marcaram o seu padrão de funcionamento. Essas aprendizagens básicas são o aprender a andar, a falar, a comer, a controlar os esfíncteres. A forma como decorreram essas aprendizagens vai ser decisivo para o posicionamento nas futuras aprendizagens.

2.5.1. Interação com pessoas, com objectos, com símbolos e com signos

A *perspectiva socio-cognitivista* acentua a origem social da inteligência e os estudos sobre os processos socio-cognitivos do seu desenvolvimento e tem uma forte influência das teses Vygotskianas relativas ao desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Gilly (1995) chama a atenção para os três princípios fundamentais que emergem dos trabalhos de Vygotski: i) diz respeito à relação entre educação, aprendizagem e desenvolvimento; ii) o papel da mediação social nas relações entre o indivíduo e o meio (mediação através dos instrumentos) e nas actividades psíquicas intra-individuais (mediação através dos signos); iii) a passagem do intersíquico ao intrapsíquico nas situações de comunicação social.

Um princípio fundamental é o de que *o desenvolvimento não existe independente das situações educativas e da aprendizagem* do qual resulta. Piaget considerava que o desenvolvimento cognitivo estava sujeito à influência de três factores: maturação, experiência e meio. Ele reconhecia a influência de factores inerentes ao meio, mas não fazia depender o desenvolvimento cognitivo de processos construtivos que integram as variáveis sociais, tal como faz Vygotski. Nas perspectivas Piagetianas os modelos explicativos são binários, dizendo respeito às interações indivíduo/objecto, o meio surge apenas como influência externa. Enquanto nas abordagens socio-cognitivistas os modelos explicativos são ternários dizendo respeito às interações indivíduo/objecto/contexto social, aqui a dimensão social faz parte do processo. Para Vygotski, todas as funções psíquicas superiores dizem respeito às relações sociais por transformação de processos interpessoais em processos intrapessoais (Gilly, 1995).

O desenvolvimento depende das aprendizagens e são as aprendizagens que dão fundamento à *zona de desenvolvimento próximo* que Vygotski define como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais eficazes” (Vygotski 1989). Este autor explica ainda, que o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados, enquanto o nível de desenvolvimento potencial define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação encontrando-se em estado embrionário, prontas, no fundo, para desabruçar. É aqui, nesta zona de desenvolvimento proximal, que incide e é eficaz o apoio educativo, é aqui que o professor tem de actuar para potencializar o desenvolvimento do aluno.

Retomando a análise de Gilly (1995), relativamente ao *papel da mediação social nas relações entre o indivíduo e o meio (mediação através de instrumentos) e na actividade psíquica intra-individual (mediação através de signos)*, Vygotski insiste no carácter consciente de todas as funções mentais superiores (atenção, memória, vontade, pensamento, pensamento verbal,...) próprias da espécie humana, o que significa que podem ser objecto de um controlo durante a sua execução. “Ele considera que a

característica da actividade humana é a de ser socialmente mediada, quer se trate de actividade exterior, no que diz respeito às relações do indivíduo com a natureza, quer de actividade interior, ou seja da actividade psíquica. Estas duas actividades são socialmente mediadas, isto é, instrumentalizadas, estruturadas e transformadas por procedimentos (ou instrumentos) socialmente elaborados (tais como a linguagem e todos os outros sistemas de signos que servem para representar e marcar relações entre os objectos ou propriedades dos objectos representados). Segundo Vygotsky, citado por Gilly (1995), é exactamente através da apropriação dos instrumentos (instrumentos técnicos e signos) que nos chegamos por herança cultural, que reside a diferença, ou seja, que se dá a passagem das actividades elementares para as actividades superiores” (p.4).

O Homem sempre utilizou instrumentos para transformar a sua acção, para potencializá-la ou, apenas como auxiliar. Nos primórdios, esses instrumentos serviam para prolongar o seu corpo, os seus movimentos, mas ao longo da sua evolução esses instrumentos foram necessários para otimizar e transformar o seu pensamento, o seu desenvolvimento intelectual, a comunicação com os outros. Retomando Gilly (1995), a primeira função da mediação através do instrumento é uma função de *transformação* da actividade, ao mesmo tempo, o instrumento representa a actividade que ele transforma e assim vai evoluindo. A segunda função é a de *representação* ou *significação*.

A actividade interior, isto é, a actividade psíquica é mediada por signos e sistemas de signos, que constituem os instrumentos psicológicos elaborados e que evoluem ao longo das gerações “os instrumentos psicológicos são elaborações artificiais; são sociais por natureza e não orgânicos ou individuais; destinam-se ao controlo dos processos de comportamento próprio ou dos outros, da mesma forma que a técnica se destina ao controlo dos processos da natureza” Vygotsky (1985, citado por Gilly, 1995: p. 5). Os signos e sistemas de signos são mediadores da actividade psíquica que têm uma função de representação e transformação, interferem no funcionamento das funções psíquicas, modificando e transformando o seu processo. A actividade simbólica tem uma função organizadora específica que invade o processo de uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento (Vygotsky, 1989).

Assim, Gilly (1995) sublinha a importância do papel da mediação semiótica da vida mental, uma vez que são as propriedades dos signos e sistemas de signos que conferem especificidade às actividades mentais superiores.

No que diz respeito à ontogénese dos processos mentais superiores, ou seja, *a passagem do interpsíquico ao intrapsíquico*, Vygotski refere que “todas as funções aparecem duas vezes no comportamento social da criança, primeiro a nível social, entre as pessoas (interpsicológica), em seguida no interior da criança (intrapsicológica) todas as funções superiores têm a sua origem nas relações reais entre indivíduos humanos” (Vygotsky, 1989) Aqui, mais uma vez é reforçada a dimensão social no processo em que o indivíduo se apropria dos signos e sistemas de signos que fazem parte do seu aparelho psíquico através da transformação dos processo interpessoais em processos intrapessoais.

A linguagem, enquanto sistema de signos, tem um papel fundamental, primeiro como função comunicativa, em que as palavras são utilizadas em situação de interacção social, como por exemplo no caso em que o adulto orienta a acção de uma criança com instruções verbais. O facto de a criança ser conduzida a usar os signos para agir sobre o outro (função social), faz com que seja capaz de os utilizar então, para agir sobre si mesmo (função individual). É no decurso destes processos que se torna possível a apropriação das funções mentais superiores, por transformação da função social e comunicativa dos signos (interpessoal) em função individual e intelectual (intrapessoal). (Vygotsky 1989; Gilly, 1995).

2.5.2. O processo de Aprendizagem

“Aprender é uma actividade complexa, frágil, que mobiliza a imagem de si, o fantasma, a confiança, a criatividade, o gosto pelo risco, a exploração, a angústia, o desejo, a identidade, tantos aspectos fundamentais relativos à pessoa e à cultura”. (Perrenoud, 1995: 27)

De acordo com a **abordagem construtivista**, aprendemos quando “somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um

conteúdo que pretendemos aprender” (Solé & Coll 2001:19). Para isso, é necessário ser-nos possível fazer uma *aproximação* a esse objecto ou conteúdo com a *finalidade de o apreender*, aproximação essa que parte das *experiências, interesses e conhecimentos prévios* de que já dispomos, de um saber que está disponível em nós e nos permite, provavelmente, resolver a nova situação. É-nos possível fazer essa aproximação quando a nova experiência ecoa em algo que já temos dentro de nós.

Neste processo transformamos o que já possuímos mas também interpretamos o novo de uma determinada forma de modo a poder integrá-lo e torná-lo nosso. Apropriamo-nos assim de algo novo, e neste processo, a experiência pessoal e os conhecimentos de cada um determinam a interpretação feita.

A construção do conhecimento, vista deste modo, passa pela atribuição de um significado pessoal ao objecto de aprendizagem que estamos a apreender. Não se trata de uma acumulação de novos conhecimentos mas sim da integração, modificação e estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já dispomos, dotados de uma dada estrutura e organização que varia, relativamente aos vínculos e às relações que se estabelecem em cada aprendizagem realizada.

A aprendizagem é um processo individual e simultaneamente um processo social. Individual, porque é uma construção segundo uma interpretação pessoal e única em que o indivíduo é o principal actor e com um contributo decisivo. Social, porque esse processo é feito com o outro, através da interacção com os outros e com os objectos da cultura. Existe, portanto, uma mediação da aprendizagem através dos outros e dos elementos da cultura (a escrita, a pintura, a música....)

Ao iniciarem um determinado processo de aprendizagem, os alunos partem de uma base que é necessária para levarem a cabo a actividade construtivista implicada no facto de aprender algo de forma significativa. Assim, segundo Miras (2001), existem três elementos básicos que determinam o estado inicial do aluno no momento de iniciar qualquer processo de aprendizagem:

1. *Determinada disposição* para levar a cabo a aprendizagem que lhes é proposta e que surge como resultado da convergência de diversos factores de índole pessoal

e interpessoal (o grau de equilíbrio pessoal, a sua auto-imagem e auto-estima, as suas experiências anteriores de aprendizagem, a sua capacidade de assumir riscos e esforços, de pedir, dar e receber ajuda). Outro tipo de factores diz respeito à representação inicial que o aluno faz das características da tarefa a realizar (conteúdos, actividades, material, avaliação, etc), a representação e as expectativas que tem em relação ao professor e aos colegas.;

2. *Determinadas capacidades, instrumentos, estratégias e competências gerais* para levarem a cabo o processo de aprendizagem (capacidades cognitivas – níveis de inteligência, raciocínio, memória que lhe permitem um determinado grau de compreensão e realização da tarefa; capacidades motoras, de equilíbrio pessoal e interpessoal. Assim, o aluno põe em jogo um conjunto de recursos de índole diversa que , de uma forma mais ou menos geral e estável, é capaz de utilizar face a qualquer tipo de aprendizagem.

Para além disso, o aluno dispõe de um conjunto de instrumentos, estratégias e competências gerais que foi adquirindo em diferentes contextos ao longo do seu desenvolvimento e em particular na escola (instrumentos como a linguagem oral e escrita, a representação gráfica e numérica, competências como sublinhar, tirar apontamentos, fazer resumos, estratégias gerais para procurar e organizar a informação, fazer revisões, ler um texto de forma a compreendê-lo, escrever de forma reflectida sobre um tema. Isto tudo são recursos que o aluno conta (ou não) para fazer face à aprendizagem de um novo conteúdo.

3. *Os conhecimentos prévios*: os conhecimentos que eles já têm relativamente ao conteúdo concreto que lhes é proposto aprenderem, conhecimentos prévios que abarcam tanto conhecimentos e informações acerca do próprio conteúdo, como conhecimentos que, directa ou indirectamente, se relacionam, ou podem relacionar-se com ele. A possibilidade de construir um novo significado, de assimilar um novo conteúdo, ou seja, aprender, passa pela possibilidade de entrar em contacto com o novo conhecimento e isso só pode acontecer se “colar” em algo que já lá está.

Estes conhecimentos prévios constituem os *esquemas de conhecimento* de cada indivíduo e definem-se como a representação que uma pessoa tem, num determinado momento da sua história, de uma parcela da realidade. Os esquemas de conhecimento incluem uma ampla variedade de tipos de

conhecimento da realidade, que vão desde informações acerca de factos e acontecimentos, experiências e histórias pessoais, atitudes, normas e valores, até conceitos, explicações, teorias e procedimentos relacionados com essa realidade. Os esquemas de conhecimento podem ser mais ou menos ricos ou completos, isto é, podem incluir um *número maior ou menor destes elementos*, conforme as experiências ou informações a que tenham tido acesso. Para além disso, também dependem do seu *nível de organização interna* (i.e. pelas relações que se estabelecem entre os conhecimentos que se integram num mesmo esquema), bem como pelo *grau de coerência entre eles*.

Os conhecimentos prévios estão organizados e estruturados de uma determinada forma em esquemas de conhecimento, ou seja, constituem a “representação que uma pessoa tem num determinado momento da sua história, de uma parcela da realidade” (Coll, 1983, citado por Miras, 2001, p. 60). Os esquemas de conhecimento são formados por uma grande variedade de tipos de conhecimento da realidade, que variam conforme a quantidade e tipo de experiências vividas. Esses conhecimentos vão desde informações acerca de factos e acontecimentos, experiências e histórias pessoais, atitudes, normas e valores, bem como conceitos, explicações, teorias e procedimentos relacionados com essa realidade, ou seja, são conhecimentos tanto de ordem conceptual como procedimental, como atitudinal. Naturalmente que os alunos apresentam diferenças relativamente à quantidade de esquemas de conhecimento, à sua organização e à coerência dos elementos que compõem cada um dos seus esquemas. Aqui, varia de facto a capacidade de organizar, integrar e significar os conhecimentos e as experiências vividas, é aqui que residem muitos problemas dos alunos nesta organização e na significação atribuída.

2.5.2.1. Dar sentido à aprendizagem

A *atribuição de significados* inerente à aprendizagem mobiliza aspectos cognitivos e emocionais. Por um lado, obriga-nos a rever e a fazer apelo aos nossos esquemas de conhecimento a fim de integrar uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem, e, por outro lado, gera confronto entre o que já conhecemos e o que nos é proposto de novo, confronto este que vai mexer com os nossos esquemas de conhecimentos que podem sofrer modificações leves ou mesmo muito grandes, devido ao estabelecimento

de novos esquemas, conexões e relações na nossa estrutura cognitiva (Solé & Coll, 2001).

Deste modo, ficamos entre o que para nós já é um dado adquirido e algo de novo, não conhecido o que destabiliza um equilíbrio já estabelecido. Este processo caracteriza-se por ser *“animado por um interesse, uma motivação, em que se verifica a quebra de um equilíbrio inicial, provocando um desequilíbrio que obriga o indivíduo a levar a cabo determinadas actuações a fim de alcançar um novo estado de equilíbrio (reequilíbrio)”* (Solé, 2001, p. 30).

Ao pensarmos no sentido da aprendizagem isso remete-nos para a questão das relações entre os aspectos cognitivos e os afectivos e relacionais e ainda para o papel da educação escolar na motivação e a sua relação com o autoconceito, a construção deste no decurso das interacções significativas para o aluno, as representações mútuas que nelas intervêm e as expectativas que ajudam a criar. Tudo isto nos leva ao sentido e, daí novamente ao significado, de forma a pôr em evidência as suas estreitas conexões.

Como vimos atrás, o processo de aprendizagem supõe uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse, por uma necessidade de saber. Perante a situação de desequilíbrio gerado no processo de aprendizagem, tanto na tomada de consciência do desequilíbrio como na acção que se desencadeia em seguida, intervêm aspectos cognitivos e emocionais (que podem levar, por exemplo, à negação do desequilíbrio e a impedir a aprendizagem; ou a aceitar o desequilíbrio mas a sentir-se incapaz de o superar, o que novamente impede a aprendizagem).

Perante a percepção do desequilíbrio, algumas pessoas sentem-se desafiadas a continuar na tentativa de encontrar e conseguir o reequilíbrio, enquanto outras (ou as mesmas em diferentes situações ou momentos) recuam abandonando a tarefa não prosseguindo com a aprendizagem. De facto, estão aqui mobilizadas competências cognitivas, mas neste processo tem também grande relevo a dimensão emocional, tanto no que diz respeito à tomada, ou não, de consciência do ponto de desequilíbrio, como na atitude e acção que se desencadeia de seguida. Pode-se negar o desequilíbrio e portanto impedir a aprendizagem, ou aceitar o desequilíbrio mas considerar-se incapaz de o ultrapassar, o

que também impede a aprendizagem (aspectos cognitivos afectivos e relacionais da aprendizagem). Esse ponto de desequilíbrio pode assim tornar-se um desafio ou, pelo contrário, evocar uma ansiedade exagerada que convidará naturalmente à desistência.

2.5.2.2. Disponibilidade para a aprendizagem: capacidade de *lidar com* ou *defender-se*

“Lidar com” é respeitar os requisitos dos problemas com que nos deparamos, mantendo o respeito pela nossa integridade. A defesa é uma estratégia que tem por objectivo evitar ou fugir dos problemas para os quais acreditamos não existir solução que não viole a nossa integridade de funcionamento. A integridade de funcionamento é um certo nível necessário de autocoerência ou estilo, uma necessidade de resolver os problemas de forma coerente com os nossos projectos de vida. Joga-se um entrelaçar entre a acção, o afecto e a conceptualização, em que, como refere Bruner (1999), o sentimento, a acção e o pensamento podem substituir-se uns aos outros, isto é, os sentimentos e as acções podem representar coisas, as coisas podem representar sentimentos e as partes podem representar totalidades e deste modo contaminar o pensamento. De facto, trata-se de comportamentos diferentes perante a situação de aprendizagem: o comportamento que *lida* com os requisitos do problema e o comportamento concebido para a *defesa* contra a entrada do problema. Grande parte das vezes em que as crianças dão respostas erradas, não é tanto por estarem erradas, mas sim por se terem cruzado com outras representações pessoais ou estarem a responder a outra questão. É portanto necessário ir ao encontro do processo que a criança desencadeia para a compreender e poder ajudar.

2.5.2.3. Motivação autoconceito e representações

As características objectivas dos contextos de aprendizagem são cruciais para a forma como os alunos enfrentam a sua tarefa, mas para além disso existem outros factores que podem predispor para a realização de aprendizagens significativas e que dizem respeito às características pessoais do aluno.

A forma como o aluno se posiciona perante a situação de aprendizagem não diz unicamente respeito aos instrumentos intelectuais de que dispõe, mas também implica aspectos de carácter emocional relacionados com as capacidades de equilíbrio pessoal, isto é, com as representações que faz da situação, com as expectativas que cria, com o

seu autoconceito. São, no fundo, uma série de aspectos que permitem encontrar sentido, ou pelo contrário não encontrar, perante uma situação desafiadora como é a situação de aprendizagem .

Ao mesmo tempo que constroem significados sobre os conteúdos de ensino, constroem também representações sobre a própria situação didáctica que pode ser compreendida como estimulante e constituindo um desafio que dá vontade de enfrentar, ou pelo contrário, inabordável, demasiado pesado, desprovido de interesse ou impossível de dominar e que é mais seguro evitar.

Deste modo, importa saber como os alunos percebem a situação de aprendizagem, pois a interpretação que fazem vai ter implicações na forma como irão abordá-la e nas estratégias de aprendizagem que irão pôr em acção

Para o sentido que uns e outros (alunos e professores) atribuem ao que devem fazer, intervém não só a imagem que cada qual tem de si mesmo, mas também a imagem que tem do seu interlocutor, bem como a forma como crê que o outro o vê a ele. Isto leva-nos para o plano do sucesso ou fracasso pessoal, ou seja, para as questões de auto-estima e autoconceito (Coll, 2001).

Como refere Carita e Fernandes' (1997), existe um consenso entre os investigadores relativamente ao papel primordial do autoconceito no funcionamento psicológico dos sujeitos, bem como na condução das suas vidas. O autoconceito é constituído por: uma *dimensão cognitiva* na qual se integram as principais percepções que o sujeito tem sobre si próprio; uma outra *dimensão afectiva*, também designada de auto-estima, que diz respeito à forma como nos avaliamos a nós próprios, dos sentimentos positivos ou negativos que temos de nós; e por último uma *dimensão comportamental*, que reflecte a intenção de agirmos de acordo com as capacidades, qualidades ou deficiências que nos atribuímos, tendo em conta a nossa auto imagem, ou seja, a estima que temos por nós (Carita & Fernandes, 1997). Para além do autoconceito geral, alguns autores referem ainda a existência de dimensões particulares, tais como o autoconceito académico, social, emocional e físico.

Como funções do autoconceito Salvador (1991, citado por Carita & Fernandes, 1997), refere a *manutenção da consistência interna*, isto é, constituindo-se o autoconceito como um sistema integrado e significativo que permite ao indivíduo relacionar-se com o meio, é este sistema que vai interpretar cada nova experiência incorporando-a no mesmo.

Quando a nova experiência é discrepante, o indivíduo elabora estratégias para eliminar as discrepâncias e deste modo poder manter a sua consistência. Por outro lado, proporciona *quadros de interpretação da experiência*, quer isto dizer que o autoconceito é o núcleo em torno do qual se organizam todas as experiências e, deste modo, uma mesma experiência pode ter distintas interpretações consoante o conceito que a pessoa tem de si própria, pois o significado e o valor atribuído a uma determinada realidade dependem de como a pessoa se vê a si própria.

Uma terceira função é a *satisfação das necessidades básicas* que é o caso da auto-estima, que se situa acima de quase todas as necessidades. Por último, o autoconceito *determina as expectativas* condicionando a conduta, isto é, quando uma pessoa se vê a si própria negativamente, espera resultados negativos e um tratamento por parte dos outros pouco favorável.

No que diz respeito à formação do autoconceito este resulta de um lento processo de diferenciação, com origem nos primeiros anos de vida e, através do qual vamos emergindo para nós mesmos de um modo progressivamente mais claro, preciso e individualizado. Apesar das suas flutuações ao longo do processo de formação, o autoconceito tende a uma certa estabilidade, oferecendo alguma resistência à mudança. São muitas as variáveis pessoais e sociais que determinam o conteúdo e a qualidade mais ou menos positivo da orientação do autoconceito, mas sabe-se hoje que a escola, os professores, o grupo de pares, jogam um importante papel no modo como se desenvolve o autoconceito do aluno (Carita & Fernandes, 1997).

2.5.3. Os problemas de comportamento e as aprendizagens escolares

Por detrás dos problemas de comportamento escondem-se, grande parte das vezes, difíceis relações, das crianças e jovens, com o processo de aprendizagem escolar. A

abordagem às dificuldades na aprendizagem, nomeadamente as mais graves (que estão relacionadas com problemas emocionais e de comportamento) têm dimensões e repercussões que se situam tanto no campo psicológico como no campo pedagógico, estando esses dois aspectos intimamente ligados, quer no aparecimento de uma dificuldade quer na sua resolução.

Boiamare (1999) ao trabalhar com crianças e jovens com problemas de comportamento que tinham grave insucesso escolar refere como as causas e as consequências se misturam, não sendo evidente a distinção entre o que está na origem do mal e o que é uma forma de ele se exprimir. **A fuga ao processo de aprendizagem abre o caminho para os comportamentos disruptivos, e situações problemáticas que põem em causa o professor, as actividades escolares, os colegas, etc.**

O autor acima referido equaciona duas fontes de dificuldade que encontra neste tipo de alunos, dificuldades estas que dizem respeito às características biopsicológicas da *Pessoa* – aluno e que, em seguida, desenvolve do ponto de vista do processo de aprendizagem, fazendo assim a ligação com a vertente pedagógica desse processo, com o que se passa na sala de aula com estes alunos e com os seus comportamentos.

A primeira dificuldade é de natureza instrumental, isto é, trata-se de um limite inerente ao próprio instrumento intelectual, manifestando-se essencialmente em três campos: i) *instabilidade psicomotora*; que se manifesta através de uma inconstância psicomotora que passa pela agitação, instabilidade, movimentos parasitas que dificultam o fixar-se numa tarefa, em se concentrar, ou por outro lado inibições, ou fechar-se em si; ii) *défi ce de referências de identidade*; que diz respeito às grandes referências que organizam o pensamento e que se apresentam demasiado vagas para servir de ponto de sustentação a novos conhecimentos iii) *pobreza das estratégias cognitivas*, que passa pelo evitamento ou fuga de qualquer actividade que exija reflexão, pesquisa ou pensar sobre si, ficando assim muito empobrecidas as estratégias utilizadas para aceder ao conhecimento.

A segunda fonte de dificuldades que o autor equaciona diz respeito ao comportamento face à aprendizagem e que é de natureza psicológica, sendo marcada por falhas ou

insuficiências pessoais que o autor sublinha encontrar sistematicamente nos alunos com insucesso: i) um *limiar de tolerância à frustração insuficiente* para suportar que se questione a aprendizagem; ii) uma *dificuldade em encontrar uma boa distância relacional com quem tem a autoridade*; iii) *o desejo de saber que não chega a ser mobilizado ou recuperado no quadro escolar*, às vezes porque está destruído, mas a maioria das vezes porque não chega a afastar-se das preocupações pessoais.

Pensando no processo de aprendizagem destes alunos, Boiamare (1999) refere que quando estas crianças ou jovens se depararam com uma pergunta que não tem uma resposta imediata, que não assenta no ver ou na memória, que escapa ao controlo, que obriga a uma pesquisa, a uma construção por tentativa e erro, ao estabelecimento de hipóteses, à aplicação de regras, surge a fuga. Conformam-se com procedimentos tais como a cópia, as repetições estéreis ou o evitamento. Não estão disponíveis para a elaboração necessária ao processo de aprendizagem e, a base de um trabalho de apoio educativo assenta exactamente na necessidade de restauração da capacidade de elaboração.

Aprender não é apenas pôr em jogo a inteligência e a memória mas é também ser solicitado por uma determinada organização psíquica e pessoal. **Aprender é, primeiro que tudo, encontrar limites e regras,** é poder ser confrontado com as suas insuficiências, é aceitar desistir das suas certezas (é pôr-se em causa), é ser capaz de integrar um grupo sem ser o líder, é aceitar ser comparado, ser julgado, submeter-se. São aspectos difíceis de gerir sobretudo para quem cresceu e se construiu na ausência de referências e de obrigações, na recusa da frustração, na ilusão de já saber, no tudo, no já, no imediatamente e, na exclusividade da relação.

Deste modo, o caminho pedagógico que privilegia o enigma, a pesquisa, o tactear, em utilizar o erro, falha com crianças e jovens com grandes dificuldades, pois provoca mal-estar e rejeição, leva a desistências acompanhadas pela perda de auto-estima e de uma desvalorização que frequentemente se vira com acusações para o contexto e para o professor.

Continuando a seguir o pensamento de Boiamare (1999), quando o laço com quem ensina é marcado por uma permanente procura de ajuda, por uma necessidade de exclusividade ou de afeição, que por vezes alternam com a preocupação em provocar, contestar, não se deixar guiar, a distância relacional, tão importante para este trabalho de transmissão que é o do professor, não vai ser fácil de encontrar. A qualidade essencial do pedagogo que trabalha com estes jovens e crianças é ter suficiente disponibilidade psíquica para conseguir responder a todos estes pedidos de auxílio pervertidos pela procura afectiva e pela provocação, sem romper o diálogo, sem se sentir ferido, sem se tornar sádico, sem se deixar manipular, sem soçobrar na demagogia ou no deixar-andar. Ajudar estes alunos é ter a capacidade de desactivar, desmontar, por vezes até de desintoxicar, todos esses sentimentos parasitas que se ligam à situação de aprendizagem e a pervertem.

Na história de vida destas crianças houve, conforme refere o autor, em quase todos os casos, fracassos educativos precoces. Nomeadamente em circunstâncias em que a criança foi submetida, desde as primeiras semanas da sua existência, a *um ambiente de insegurança, marcado pela desorganização e pela dispersão*, isto é, um ambiente onde não foi possível à criança tomar como referência leis, regras, ritmos suficientemente seguros para ela se organizar psiquicamente, assim como também não se pode identificar nos primeiros anos de vida com adultos que respeitassem ou fizessem respeitar essas normas.

Este fracasso educativo precoce desempenha um papel determinante no futuro intelectual das crianças. Para que as crianças que o conheceram consigam manter um equilíbrio psíquico precário, precisam de se proteger do exercício de pensar. Não suportam nem o quadro feito de regras e de leis que lhes é necessário, nem tão pouco o confronto com o vazio e a solidão que ele impõe.

Tal como o autor refere, “contrariamente ao que se passa com as crianças que aprendem normalmente, não se faz aqui a depuração da carga afectiva ou emocional em direcção ao simbólico, mas praticamente o movimento inverso: o confronto com o quadro das aprendizagens, com a proximidade da elaboração, reactiva receios e gera um mal estar que invadem todas as ligações, todas essas reorganizações que é necessário fazer

quando se aprende. Este fenómeno não é fácil de evidenciar e só raramente se lhe atribui a importância que lhe cabe na dificuldade de aprender, **visto esconder-se atrás de problemas de comportamento, de limites de compreensão que perseguimos inutilmente e que absorvem a nossa atenção.**” (Boiamare, 1999, p. 28)

Resultado paradoxal que leva assim estas crianças a romperem a cadeia associativa e a já não poderem aceder ao sentido geral nem à regra. Podendo mesmo dizer-se, a já não quererem fazer, no que respeita às mais velhas, que criaram verdadeiras estratégias antipensamento para não serem confrontadas com essa situação sem saída que prevêm e evitam. E é assim que nascem esses comportamento intelectuais assentes em procedimentos mágicos ou as rupturas temperamentais com fuga da elaboração, que desviam a atenção dos professores.

As dificuldades de aprendizagem graves passam sempre por esta encruzilhada da representação pessoal demasiado carregada de afectos para poder dar livremente o salto para a abstracção. Quando a representação pessoal não consegue desembaraçar-se dos sentimentos, dos medos e das preocupações primárias, os encadeamentos e as ligações necessárias para a verdadeira aprendizagem já não são possíveis.

As representações que não podem servir de trampolim para o funcionamento intelectual são de duas ordens que às vezes se sobrepõem: as que paralisam os encadeamentos intelectuais, sendo estas as mais graves e as mais destruidoras do pensamento. Trata-se de representações que não têm suficiente mobilidade, nem suficiente capacidade de ligação para permitirem que se inicie o trabalho intelectual, em virtude do que o autor designa de pobreza imageante. Acontece normalmente em crianças que estão a braços com a intensidade de imagens fortes, muitas vezes cruas e repetitivas, por vezes com formas condensadas de cenários ligados à sua história pessoal que não chegam a desenvolver-se e que ocupam prioritariamente a boca de cena. Desde que haja um regresso ao mundo interior, desde que haja uma tentativa de ligação entre o interior e o exterior, o pensamento tende para estas imagens e já não consegue funcionar.

Predominam muitas vezes as representações em que os temas sexuais e os temas de violência surgem misturados com o regresso de angústias primárias, e elas são muitas

vezes fonte de sideração e aniquilamento intelectual. São os casos mais graves. Eles desembocam na inibição intelectual e nos bloqueios de ideação que por vezes lembram o atraso mental. No fundo são os riscos de abandono, de dispersão e aniquilamento que são despertados pelo confronto com a aprendizagem em vez da organização intelectual, tornando os encadeamentos estéreis.

A par destas representações que imobilizam o funcionamento do pensamento, também há todas as que vivem à sua custa e o pervertem, não permitindo que ele se afaste das preocupações pessoais, infiltrando as ligações com sentimentos negativos provocados pelo questionar da aprendizagem. Quando o desejo de saber sobre identidade, sexualidade e morte é intenso e alterna com ideias de perseguição, de desvalorização e de megalomania, no caminho que conduz à regra e à lei, os riscos de desânimo e de revolta estarão sempre presentes.

A falha da capacidade imageante não lhes permite cruzar utilmente as suas próprias imagens com as do texto. Ela obriga-as a ficarem coladas ao que se vê, a agarrarem-se à forma para não ficarem à deriva. Para ir da forma das letras e das palavras ao seu sentido, para saber ler, há uma passagem obrigatória pelo seu mundo interior, pelas suas imagens pessoais, pelas suas representações, e algumas receiam-no, porque aí vão encontrar a desordem e o vazio, porque as transmissões entre as crianças e as palavras não podem deixar de ser caóticas, dispersas e não as podem conduzir à compreensão do texto. Preferem então passar sem ela, estudando algumas sistematicamente as palavras, justapondo-as sem lhes associar o significado.

Coloca-se assim a questão de como ajudar crianças que abordam a leitura, a matemática e a gramática sem terem podido manter à distância os parasitas emocionais e relacionais que pervertem os encadeamentos e as ligações entre as operações mentais. Para as ajudar é necessário atenuar essas projecções geradoras de confusão e que impedem de pensar.

Deste modo, Boiamare (1999) chama-nos a atenção para o facto de que se se quiser relançar o processo das aprendizagens, e restaurar a relação pedagógica, é necessário abordar as fundações, os fundamentos destes pensamentos, mesmo se forem caóticos,

arcaicos ou violentos. Sendo que para manter o quadro pedagógico é necessário respeitar dois princípios:

1- Servir-se de uma mediação cultural, seja ela literária, científica ou artística

Esta mediação deverá desempenhar um duplo papel:

- a) permitir que as questões quentes e as preocupações principais tenham direito de existir, mas não de qualquer modo, elas deverão ser contidas, representadas num registo simbólico, numa metáfora que lhes dará forma e as atenuará.
- b) Oferecer simultaneamente a possibilidade de se afastar delas e de organizar um quadro no qual a passagem à abstracção e à regra se torne possível.

2- O segundo princípio a respeitar para não desnaturar o quadro pedagógico é apoiar-se nesse suporte, nessa mediação simbólica e sobretudo não o abandonar para abordar as aprendizagens, incluindo as que estão mais afastadas de todas estas preocupações. É a melhor forma de dar uma hipótese a essas crianças e jovens que têm um pesado passivo escolar: poder suportar os limites e a renúncia que acompanham o pensamento.

2.5.4. Relação pedagógica

A relação professor aluno é em primeiro lugar uma relação entre pessoas, mas mediada por um currículo, por objectivos que os une, por regras e normas que dizem respeito às características inerentes à situação de aprendizagem e ensino formal. Conforme refere Postic (1990), “a relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (p.12).

Deste modo, entre aquelas pessoas vão passar-se processos que estão condicionados pelo contexto em que ocorrem. “Através das condições em que se realiza o acto de ensinar, diferem as relações sociais entre o professor e os seus alunos” Postic (1990, p.12). Quer isto dizer que as características das condições disponibilizadas através da

organização do contexto vão, naturalmente, ter repercussões na dinâmica da relação pedagógica.

O educador é o regulador da relação de cada criança ou jovem com o grupo e, como tal, por inerência da sua função, cabe-lhe decifrar as dificuldades que o aluno experimenta pessoalmente no seu processo de aprendizagem mas, em simultâneo, o grupo age também como regulador da relação da criança ou jovem com o docente, no seio da matriz comunicacional estabelecida pelo professor. O professor tem, no fundo, “uma função simbólica: introduz a lei do funcionamento da comunidade educativa, que representa e exprime as exigências válidas para todos; e, no entanto, suporta, também ele, o controlo de todos” (Postic, 1990, p. 275).

O professor que está atento e disponível para observar e conhecer os seus alunos, a sua forma de reagir e funcionar ficará mais apetrechado para “não preencher sozinho a totalidade do espaço pedagógico, a não conduzir tudo em vez e no lugar dos alunos. Para que isso aconteça é necessário que se tenha aceite como ser completo, corpo e espírito e que, não tendo que saldar muitas contas com a sua imagem, possa suportar sem receios excessivos que se desenvolva a imagem daqueles que o rodeiam” (Linard & Praxi, 1984, p. 36; citado por Carita & Fernandes, 1997, p. 31). Com maior pertinência ainda, nas situações em que os alunos apresentam maiores dificuldades e o professor se depara com comportamentos desafiadores, disruptivos, situações de indisciplina.

Parafraseando Postic (1990), saber acolher os apelos, escutá-los, descobrir o sentido da procura e do desejo da criança, decifrar os sinais da sua vida interior, são as primeiras condições de uma caminhada educativa; no entanto, o educador deve ser capaz de controlar as suas forças vivas e as emoções desencadeadas na criança e em si próprio, de encontrar respostas apropriadas, as que têm por fundamento as referências sociais a que ambos estão ligados e os objectivos escolhidos para orientar o empreendimento educativo e pedagógico.

Isto exige, por parte do professor, a capacidade de estar suficientemente envolvido para poder compreender, e apoiar nos planos cognitivo e emocional, mas ao mesmo tempo, exige também a capacidade de se distanciar o suficiente para poder “ver de fora”,

analisar e não se deixar enrolar em processos que podem gerar dependências e extravasam o papel e as funções do professor.

Já foi referido anteriormente como o mecanismo de ajustamento se estabelece graças à comunicação, que por um movimento de vaivém assegura a regulação do processo. Sendo fundamental termos consciência de que a relação pedagógica não se situa apenas ao nível visível da comunicação interpessoal, desenrola-se também ao nível dos afectos, dos fantasmas e por isso num registo inconsciente. Citando Postic, 1990), as comunicações professor-aluno e aluno-professor apresentam um conteúdo manifesto, mais explícito, observável e identificável em relação à posição de ambos mas, ao mesmo tempo, têm também um conteúdo latente, que se encontra por trás, mais escondido e que só se descobre, por vezes, através de um incidente, uma ruptura no desenrolar habitual da acção pedagógica.

É nesta comunicação que anima a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno que se jogam muitas projecções de processos relacionais passados, vividos com outras pessoas significativas ao longo dos primeiros anos de vida (tal como vimos atrás nas perspectivas psicodinâmicas das relações de objecto), tanto no que diz respeito ao aluno com também ao professor. O autor explica-nos também, como estes fenómenos inconscientes em que se repetem atitudes e manifestações emocionais inconscientes (amigáveis, hostis ou ambivalentes) constituem fenómenos transferenciais que o professor deveria perceber para não se sentir atacado, ofendido, humilhado, ficando agressivo ou paralisado. A não compreensão deste fenómeno é que leva o professor a cair num jogo de ataque e defesa, numa luta a ver quem ganha e em que muitas das vezes “ganha” o aluno, pura e simplesmente porque consegue estragar uma aula e pôr o professor “fora de si”.

A compreensão destes fenómenos permite ao professor dominar melhor a situação, não passando por fazer interpretações, pois não é psicoterapeuta, mas sim por remeter para a função pedagógica e ajudar, nesse contexto, o aluno a engrenar no processo de aprendizagem, ajudando-o na sua relação com o saber, ou seja, “aceitar a expressão da procura e de a compreender, sem responder à reivindicação afectiva, nem pela palavra, nem por gestos e de permitir uma deslocação do investimento” (Postic, 1990, p. 227).

Isto exige pensar no contexto de aprendizagem que disponibilizamos aos alunos em cada aula, ou seja, que actividades, que tarefas, que procedimentos, que materiais, que dinâmica, que organização pedagógica.

O poder do professor está em organizar o trabalho pedagógico na sala de aula, em *gerir o currículo* e em manter um padrão constituído por normas, regras, uma determinada lei, esse *padrão* constitui o exercício da sua *autoridade*, é a sua expressão e é isso que vai permitir criar uma *matriz* comunicacional. Assim, o professor é responsável por criar um ambiente securizante e exercer uma função contentora em que as coisas que podem estar dispersas, caóticas destrutturadas dentro de cada um possam ser contidas, resignificadas e transformadas numa ordem estruturada, onde a entrega à aprendizagem e a relação com o saber se construa de forma mais saudável.

Mas ensinar é também despojar-se do saber em proveito dum outro, é tornar o outro tão poderoso como ele próprio é. Os aspectos contraditórios tornam-se conflituais, pela relação que o docente e o aluno mantêm com o saber. Isto mexe naturalmente com a forma como o professor lida com o seu poder e, se é capaz de o dividir com os alunos, dar-lhes um tempo/espço para que eles possam ser responsáveis pela regulação do seu processo de aprendizagem, o que está intimamente ligado à forma como o professor assume e desempenha a sua autoridade.

O docente, tendo um poder inscrito nas normas institucionais, pela qualificação que possui, pela organização que introduz, exerce conforme a regra, lei. Assim, ele detém uma autoridade por delegação do sistema escolar, isto quer dizer que ela é legítima e que aquele a quem ela se dirige é obrigado a conformar-se a essa autoridade. Mas, o fundamental é que o aluno também lhe reconheça essa autoridade, o que no caso dos alunos mais problemáticos que não se conformam de imediato com a autoridade, origina que estes precisem de a validar, isto é, “experimentar” o professor, sendo que só essa prova vai conceder essa autoridade ou, pelo contrário, destitui-lo dessa autoridade. Nesse caso, instaura-se o “inferno” para esse professor que perde o seu poder, gerando um crescendo de ataques mútuos infundáveis e levando a processos disciplinares.

Parafrazeando Amado e Freire (2002), os professores permissivos, com fraca assertividade são aqueles que mais frequentemente criam contextos “propícios” ao surgimento de problemas de indisciplina na sala de aula, sendo que isso os leva depois a reagir com autoritarismo, o que lhes dificulta ainda mais a relação, não tendo assim a capacidade de prevenir nem de remediar esses problemas.

O processo educativo não se desencadeia senão quando um movimento anima cada um dos parceiros em direcção ao outro. Sofre um bloqueio quando, em determinadas situações críticas, quer porque a situação não é desejada pela criança ou pelo jovem, quer porque estes últimos resistem através de uma atitude activa ou passiva. O acto educativo impõe uma lei, coage, ainda que se queira distinguir do adestramento e ser libertação. Esta contradição arrasta, por vezes, no educador, o desejo de se libertar através da exibição pública da sua opinião ou através da ambivalência de papéis, que se manifesta por uma alternância de excessiva directividade e de permissivismo, em vez de vontade de assumir a sua função e autoridade, propondo pontos de referência precisos para uma estruturação do comportamento e oferecendo uma gama de esquemas de actuação, entre os quais o indivíduo faz escolha. Por outro lado, uma má gestão do seu poder, pode também levar a um excesso de dominação, caindo em relações que se arriscam a gerar excessos através da superioridade demonstrada por alguns professores que se afirma, por vezes, sem objectivo, de uma maneira brutal (Postic, 1990).

Um outro aspecto muito pertinente para este autor, remete-nos para as relações entre os diferentes docentes (nomeadamente do Conselho de Turma, nos casos dos 2º e 3º ciclos de escolaridade) e que diz respeito ao facto de a qualidade da relação dos alunos com os docentes depender da que os docentes têm entre si e que, quando estes souberem resolver as suas tensões e organizar-se para a elaboração de projectos pedagógicos e para a definição de objectivos e processos, as relações entre os docentes e os alunos tornam-se mais personalizadas e mais confiantes.

É também interessante apresentar aqui alguns aspectos que dizem respeito aos professores e ao modo como estes se relacionam com os seus alunos. Assim, Amado e Freire (2002) apresentam uma tipologia proposta por Brophy e Good construída com base nas expectativas que os professores apresentam dos seus alunos, deste modo

existem: i) professores *pró-ativos* que interagem com a turma no seu todo e com cada um dos alunos em particular, apresentando expectativas flexíveis acerca deles; ii) professores *reactivos* que têm expectativas flexíveis mas que concedem grande protagonismo apenas a certos alunos; iii) professores *sobre-ativos* que marcam rápida e de forma excessiva os alunos, tratando-os em função dessas expectativas que são normalmente fixas, rígidas e estereotipadas.

Por outro lado, Hargreaves (1972, 1975, citado por Amado & Freire 2002) classifica os professores, relativamente à forma de gerirem as relações e o trabalho na sala de aula, em dois tipos. De um lado, os professores *provocadores de desvio*, que são aqueles que definem alguns alunos como desviantes achando que eles não querem trabalhar e que fazem tudo para o evitar. Neste caso, as relações com estes alunos processam-se num modelo de anti-autoridade e são sentidas como batalhas onde alguém tem de vencer e em que ensinar se torna uma actividade conflituosa preenchida por constantes ultimatos aos alunos. Por outro lado, os professores *isoladores do desvio*, que são aqueles que acreditam que os alunos querem trabalhar e caso isso não aconteça, consideram ser da sua responsabilidade mudar as condições de trabalho na sala de aula. No campo disciplinar existem regras explícitas e os professores são firmes, acreditando que é isso que os alunos preferem. Para além disso, fazem um esforço para evitar o favoritismo, evitam o confronto com os alunos e não fazem comentários de avaliação negativa sobre os alunos que prevaricam.

O *processo de ensino e de aprendizagem* é uma dinâmica de *relação com*. Relação daqueles indivíduos (tanto alunos como professores) com outras pessoas, consigo próprio, com objectos, com símbolos, etc. Ao constituir-se como *relação pedagógica*, diz respeito a uma relação entre aluno e professor, com aquilo que cada um é, com as características dos seus papéis e funções, bem como do modo como os desempenham. Mas é uma relação que tem uma característica específica em que entra também a variável currículo, que por sua vez tem uma série de outras variáveis: conteúdos, objectivos, competências, métodos de ensino, estratégias de aprendizagem, materiais, tempo. Isto leva-nos para as questões do Contexto.

2.6. Focalizando outra das partes: o *Contexto*

Vimos como a matriz de relação pedagógica é introduzida pelo professor, que tem a ver com as suas características pessoais, mas também com as suas competências profissionais, ou seja, diz respeito à sua função de gestor das relações interpessoais e, também, como a qualidade da relação é interdependente das condições de aprendizagem que o professor introduz. Isto remete-nos para o contexto, ou seja, para a organização pedagógica que o professor propõe.

Estamos assim a falar da dimensão curricular nas suas duas vertentes: i) uma que diz respeito à dinâmica e ao processo de interacção tanto com pessoas como com objectos, símbolos e signos e prende-se com a forma como se processa a *relação com* (que foi já abordada na componente do *Processo*); ii) e uma outra que diz respeito à estrutura, ou seja, à organização pedagógica da sala de aula, a organização dos materiais, do tempo e do espaço, com os padrões de funcionamento estabelecido que vão permitir o trabalho, isto é, com os valores, normas, regras que se introduzem e que são o alicerce para a dinâmica ocorrer, são a base estrutural para a matriz comunicacional e interactiva, para a operacionalização dos sub-sistemas operativo, normativo e axiológico.

Ao professor cabe organizar as situações de aprendizagem, favorecer a distribuição de papéis para que os alunos dirijam a sua vida na turma, suscitar uma dialéctica do poder. Quer isto dizer que exige a capacidade de dividir o poder com os alunos e deixá-los trabalhar autonomamente, permitindo que se responsabilizem pelos seus processos de aprendizagem. Ao professor cabe também estimular a progressão dos alunos em direcção aos objectivos que devem atingir e procurar com eles os instrumentos apropriados para analisar e resolver um problema, podendo aí descobrir soluções originais.

O estatuto do professor é, ou não é, reconhecido pelos alunos tendo em conta a forma como desempenha as funções assumidas, ou seja, constitui um produto das relações sociais. Digamos então que é com base no clima criado no contexto de aprendizagem, da responsabilidade do professor na sua função de gestor de um currículo, isto é, gestor e regulador do caminho que pretendemos que o aluno percorra, que é validado o seu estatuto com o poder e autoridade que lhe estão associados. É isso que vai permitir criar

um contexto estruturante que inspira confiança, transmitindo a segurança necessária à exploração e à curiosidade inerentes à relação com o saber e ao processo de aprendizagem (Postic, 1990).

2.6.1. Dimensão curricular

As *situações problemáticas de comportamento* estão, como vimos atrás, grande parte das vezes associadas a um distanciamento nas realizações em termos académicos, na sua participação na vida da escola, traduzindo-se muitas vezes, em dificuldades nas aprendizagens escolares e em crescente insucesso escolar. Deste modo, é fundamental analisar a *dimensão curricular*, dimensão esta onde se jogam as circunstâncias e se definem as condições dos percursos que tornamos possível que os alunos sigam, ou seja são as balizas em que se joga o processo de aprendizagem e fazem parte do contexto, constituindo a base onde se vão desenrolar todos processos inerentes à relação com o saber e à aprendizagem formal.

Uma vez que a existência do sistema escola diz respeito à aprendizagem, é natural que os problemas que surgem colateralmente, como os *problemas de comportamento*, vão afectar indiscutivelmente o processo de aprendizagem e de ensino. Muitos *problemas na aprendizagem* traduzem-se na indisponibilidade para a entrega ao processo de aprendizagem que é suposto acontecer naquele contexto e naquelas condições. Essa indisponibilidade é então “ocupada”, substituída por comportamentos problemáticos que chegam a destruir a dinâmica de uma aula. Assim, importa pensar as questões inerentes à gestão do currículo para poder identificar aspectos que podem constituir *barreiras que se colocam à actividade e participação* de alguns alunos, e tentar assim minimizar esses efeitos procurando transformá-los em *condições facilitadoras* da aprendizagem.

Deste modo, a existência de problemas de comportamento tem uma forte relação com a actividade e participação dos alunos, ou seja, coloca problemas nas aprendizagens dos alunos e, no ensino dos professores. O que nos remete para as questões do *currículo* e da *gestão curricular*.

Currículo leva-nos para a dimensão da gestão da aprendizagem e passa pela organização pedagógica do tempo, do espaço, dos materiais e das relações. Engloba uma estrutura e uma dinâmica e faz emergir a importância do papel do *professor como gestor do currículo*, isto é, ter a responsabilidade de gerir um caminho que pretendemos que os alunos percorram e um conjunto de experiências que sejam vividas como formativas. Isto reveste-se de duas dimensões: a gestão da componente didáctica e a gestão das relações com alunos e com colegas, ou seja, leva-nos então para as questões da aprendizagem e do ensino.

Entende-se por *currículo escolar* “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” Roldão (1999, p.24).

2.6.1.1. *Gestão curricular: organização de uma estrutura*

Citando a referida autora, ***o currículo não é senão um corpus activo e dinâmico de aprendizagens a garantir, a fazer passar*** (currículo – passagem/percurso). As disciplinas, os tempos, os temas, as áreas curriculares não disciplinares são elementos, peças do currículo, não são currículo só por si. O currículo assume assim um duplo significado: por um lado é um **corpo de aprendizagens** que se quer fazer adquirir; por outro é também o **modo, o caminho, a organização, a metodologia** que se põe em marcha para o conseguir. É deste modo que o papel da **gestão** assume especial importância, ao dar vida a esta **dinâmica currículo-desenvolvimento curricular** como um todo.

É no currículo real, transposição didáctica e tradução pragmática do currículo formal, da responsabilidade da escola e dos professores (Perrenoud, 1995) que se jogam ainda mais as características dos contextos de aprendizagem e os percursos possíveis dos alunos percorrerem. São aspectos fundamentais, inerentes, ao currículo os materiais utilizados, as práticas desenvolvidas incluindo, o *apoio* disponibilizado aos alunos para percorrerem esse caminho, tudo isso constitui uma dinâmica única e assaz complexa.

Continuando na linha de pensamento do autor acima referido, a cultura escolar é elitista muito distante da língua e da cultura das classes populares. Esta realidade de partida é agravada ao longo do percurso escolar porque cada aprendizagem nova pressupõe

determinados conteúdos, níveis de dificuldade, de abstracção e de selectividade inerentes ao currículo. Tendo em conta que os objectivos de mestria ditam conteúdos exigentes ou aprendizagens precoces e, que os alunos que estão culturalmente mais longe do sistema escolar vão tendo cada vez mais dificuldades, instala-se um fosso que vai abrindo cada vez mais as portas do insucesso.

“O currículo torna-se projecto curricular quando a escola (ou grupo de escolas servindo uma comunidade) assume o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos – quando constrói o seu projecto curricular (que é naturalmente o principal conteúdo do seu projecto educativo)” (Roldão, 1999, p. 49).

A noção de gestão curricular envolve gerir, ou seja, decidir, exigindo a tomada de decisão relativamente a: *o que ensinar* e *ao porquê*, *ao como*, *ao quando*, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados esperados. Para isto, é necessário termos presente o *para quem*. Assim se constrói um *Projecto Curricular de Turma*, mas para que este processo seja adequado às necessidades dos alunos é necessário fazer uma boa caracterização da turma.

Na verdade sempre se geriu o currículo, só que a maioria das decisões passavam-se a nível central sendo a escola e os professores apenas executores. A questão actualmente é que este conceito surge reforçado pelo facto de não ser possível continuar com uma gestão estereotipada e uniforme, tem de ser contextualizada. Tenta-se então que, através de uma gestão autónoma das escolas, se encontre um caminho mais eficaz e mais adequado aos seus públicos e que sejam os próprios intervenientes mais directos que se envolvam na escolha de opções, na tomada de decisões e na respectiva intervenção/acção.

No quadro da responsabilidade inerente à autonomia pedagógica, a escola adapta de forma a adequar o Currículo Nacional à sua realidade e, no âmbito da flexibilização curricular constrói o Projecto Curricular de Escola.

Um segundo nível de flexibilização permite adaptar o currículo às características de uma turma e, deste modo, os professores, no caso do 2º e 3º ciclos de escolaridade o Conselho de Turma, elabora o Projecto Curricular de Turma.

Existe ainda um outro nível de flexibilização que se traduz numa adequação do currículo ainda mais fina, ou seja, mais individualizada. Aqui se enquadram as adaptações curriculares que são ainda necessário fazer para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado e que se consubstanciam no Plano Educativo Individual.

Adequar é a tentativa de ir ao encontro das características dos alunos de forma a proporcionar-lhes itinerários que eles consigam prosseguir para aceder à aprendizagens consideradas necessárias, adequa-se para facilitar, melhorar e ampliar a aprendizagem, não para a restringir ou empobrecer.

A reorganização curricular do Ensino Básico legislada através do Decreto-Lei 6/2000 tem como um dos seus princípios a formulação do currículo em termos de *competências*, o que representa uma mudança no modo como as orientações curriculares são formuladas a nível nacional, em lugar de programas por disciplina e por ano de escolaridade, baseados em tópicos a ensinar e respectivas indicações metodológicas, assume um currículo orientado para competências a desenvolver e tipos de experiências a proporcionar ao longo do Ensino Básico e ainda por área disciplinar e por ciclo. (Abrantes, 2001).

O conceito de competência reveste-se de alguma ambiguidade e dificuldade tanto de natureza conceptual como prática. É um conceito com diferentes definições, tanto na linguagem comum como na literatura especializada. Para Perrenoud (1999; 2001) envolve conhecimentos, capacidades, estratégias, mas para além de isso, está relacionada com o processo de mobilizar ou activar esses mesmos recursos, em diversos tipos de situações, nomeadamente em situações problemáticas. É mais do que o saber-fazer numa determinada situação, é ser capaz de transferir e adequar a novas situações e em diferentes contextos.

Neste sentido, *competência* é um saber posto em acção, isto é, envolve conhecimentos, capacidades, atitudes associados ao modo como são utilizados esses recursos. A competência pressupõe conhecimentos, mas exige aprendizagem e experiência relativamente à sua utilização implicando, também, um grau de autonomia relativamente ao uso do saber que permita a mobilização e a transferência.

Um currículo orientado para o desenvolvimento de competências tem implicações pedagógicas. As competências não se ensinam, só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção. Por exemplo, dar uma excelente aula não cria competências mas transmite saberes, para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projecto a conceber e desenvolver. (Perrenoud, 2001)

Este autor refere ainda que os professores que trabalham segundo metodologias activas, com as novas pedagogias e com as teorias construtivistas enquadram mais facilmente a abordagem do currículo por competências. Em contrapartida, os professores que utilizam predominantemente pedagogias transmissíveis, que são ainda as mais utilizadas, têm muito mais dificuldade em transpor para as competências.

Os estudos que se centraram na componente pedagógica, nomeadamente de análise do processo pedagógico específico da sala de aula, evidenciam o papel do professor como agente de indisciplina. De acordo com Estrela (1994), os conceitos de disciplina e indisciplina têm um referente principal de ordem pedagógica, reportando directamente ao normal funcionamento da aula ou à sua perturbação e, só indirectamente, à regra. A autora refere a corrente de *classroom management* citando os trabalhos de Kounin em classes do ensino primário em que apresenta as correlações existentes entre a disciplina e indisciplina dos alunos observados e as técnicas de organização utilizadas pelo professores. Algumas das técnicas que apresentam correlações elevadas com a disciplina são:

- testemunha, ou seja, a capacidade de comunicar à turma que o professor sabe o que se passa mesmo quando está de costas voltadas;
- a atenção simultânea a duas situações diferentes;

- o ritmo da aula e suavidade da transição de tarefas (evitando: saltos na matéria, começar uma actividade deixando-a no ar, fazer discursos e sermões, fazer demasiadas recomendações sobre a tarefa ou sobre o material);
- a variedade de estímulos oferecidos ao aluno;
- a capacidade de manter o grupo ocupado numa tarefa comum através da responsabilização dos alunos e da atribuição de tarefas individuais.

As investigações de Brophy (1983, 1986) e Doyle (1986) citados por Estrela (1994) confirmam os resultados de Kounin e estendem-se aos primeiros anos do ensino pós primário, reforçando assim a ideia de que **a disciplina ou a ordem necessária às aprendizagens escolares é função da organização criada pelo professor na aula.**

Estrela (1994) apresenta ainda os estudos de Emmer e Evertson em turmas de *junior high school*, que evidenciam a importância da planificação e dos primeiros dias de aula para a criação de um clima favorável à aprendizagem, e caracterizam os comportamentos dos docentes que os identificam como bons ou maus organizadores da aula. Relativamente aos *professores bons organizadores*: i) estabelecem bem as regras e dão directivas precisas; ii) apresentam claramente as suas expectativas quanto aos comportamentos dos alunos; iii) respondem a estes de forma consistente; iiiii) intervêm mais prontamente para parar o desvio; iiiiii) utilizam mais vezes as regras em caso de indisciplina.

No que diz respeito aos *professores maus organizadores*: i) utilizam regras vagas e não reforçáveis, dão directivas pouco precisas; ii) comunicam ambiguamente as suas expectativas; iii) são inconsistentes nas suas respostas à maior parte de comportamentos desviantes dos alunos; iv) ignoram mais vezes esses comportamentos, não evocam as suas consequências; v) reagem com lentidão.

É essencialmente na componente preventiva que se distinguem os professores, pois a **função organizativa desempenhada pelo professor tem um efeito preventivo.** É nessa prevenção que reside a diferença, uma vez que os professores com bom controlo do clima disciplinar da aula, quando estão perante uma situação inesperada de indisciplina não reagem de forma muito diferente dos seus colegas que não são capazes

de estabelecer esse clima, conforme referem Good e al (1975), Duke e Jones (1984) citados por Estrela (1994).

Evidencia-se assim um aspecto fulcral na gestão curricular que é o papel do professor enquanto gestor do currículo, isto é, gestor de uma estrutura e de uma dinâmica. O professor é o responsável por dar vida a aspectos que são estruturais, um espaço - a sala de aula - um programa e um conjunto de competências que incorporam o currículo. Assim, gerir essa estrutura num tempo, com aquelas pessoas que fazem parte da turma, aqueles alunos e aqueles professores, é construir uma dinâmica, é pôr em acção, é tornar/transformar o currículo em projecto, é dar um sentido ao caminho que se percorre. Deste modo, o papel do professor deixa de ser o de transmissor para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socio-afectivo do aluno, através da sua dupla responsabilidade de gestão do currículo e de gestão das relações e interacções.

“Os professores são quem exerce a actividade pela qual a escola é responsável – ensinar, isto é, fazer aprender” (Roldão, 1999, p. 17) do professor espera-se que com o saber específico da profissão, tenha a responsabilidade nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo, na sua avaliação e ajustamento, na selecção crítica e/ou produção de materiais curriculares.

Conforme nos diz Perrenoud (2001), “graças ao desenvolvimento da Psicologia da Aprendizagem e da Psicopedagogia é, hoje em dia, evidente a *dissociação* entre aquilo que o professor ensina e aquilo que o aluno aprende. As novas teorias insistem sobre o facto de a aprendizagem depender, antes de mais, da **actividade do aluno**” (p.47). Isto obriga a que o professor repense o seu papel tornando-se um criador de situações de aprendizagens, um organizador do trabalho escolar, uma pessoa significativa que cria um contexto de aprendizagem com as condições para que aqueles alunos, com as características que lhe são inerentes, possam aceder a um *saber construído* através de uma **actividade disciplinada**, apresentando **os seus contornos**, **os limites** e uma **organização estruturada** que permitirão a concretização do trabalho escolar.

2.6.2. O contexto pode ser um factor *stressor*

Por último, é importante mencionar aqui a abordagem da *Psicologia da Saúde* nomeadamente no que diz respeito aos estudos sobre o *stress* que podem também dar um contributo na reflexão sobre esta temática. Embora os estudos nesta área incidam essencialmente na população adulta e em situação de trabalho, podem retirar-se alguns indicadores para pensar o contexto da escola. As crianças e os jovens passam a maior parte do seu dia na escola e nesse período são-lhes designadas tarefas a realizar. O caso dos alunos difere da situação dos adultos no trabalho num aspecto: as tarefas que são atribuídas aos alunos pressupõem levar a uma mudança por parte do aluno. Deste modo, pode ajudar-nos a reflectir sobre de que forma as variáveis situacionais podem interferir no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Jones (1995), os psicólogos da saúde conceptualizam o *stress* como uma função de interface entre a pessoa e o meio ambiente. Do lado do meio ambiente existem situações que pedem reajustamento, há factores *stressores*, tais como algo inesperado, desagradável, ou condições ameaçadoras. Do lado da pessoa que está na interface existe a resposta ao *stress*, um complexo e específico padrão de mudanças fisiológicas e cognitivas, relacionadas com a mobilização de recursos na preparação para acção de enfrentar as exigências da situação.

O significado pessoal atribuído aos factores situacionais podem ser um determinante crucial do *stress*. Ambientes percebidos como incompatíveis, com as suas intenções ou actividades preferidas, podem induzir o *stress* do mesmo modo que ambientes perigosos. Um tipo de situação indutora de *stress* resulta das necessidades percebidas pela pessoa como recursos necessários à transacção com o meio (não necessariamente com aspectos do ambiente em si mesmos). Existe uma disparidade entre as concepções dos indivíduos sobre como idealmente funcionariam, e as suas percepções acerca das opções que se abrem.

Um ambiente contém não somente estímulos que significam ameaças ou novos estímulos exigindo atenção, mas também lembranças de que o lugar é hostil e incontrolável, tal como as mensagens psicológica e socialmente significativas

associadas a certos ambientes físicos. O estatuto social ou estigma estão muitas vezes associados aos lugares onde vivemos, trabalhamos ou somos educados. Estar numa escola em que se é visto como um fãlhado, se é rejeitado, ou agredido pode ser stressante pelas mesmas razões. As ameaças psicológicas ao *self* são tão poderosas como o perigo físico, e o seu impacte pode ser mais difícil de suportar.

Actualmente, os modelos sobre o *stresse* na psicologia da saúde atribuem um papel central à avaliação cognitiva que os indivíduos fazem perante as exigências da situação e das suas próprias capacidades para lidar com ela. Deste modo, o *stresse* deriva de um balanço entre a forma como são percebidas as exigências exteriores e os recursos pessoais disponíveis para lidar com a situação.

A avaliação cognitiva que influencia as nossas reacções emocionais tanto pode distorcer a realidade como reflecti-la de forma realística. A avaliação cognitiva não é um processo racional de filtrar a informação, mas sim a avaliação instantânea de algo como ameaçador ou não ameaçador, ou como algo de que gostamos ou de que não gostamos. Na interface entre a pessoa e o ambiente Lazarus (1984, p. 253, citado por Jones, 1995) refere que “os humanos são essencialmente orientados pelo significado (*meaning-oriented*), criadores através do significado (*meaning-creating*), criaturas que constantemente avaliam os acontecimentos segundo a perspectiva do seu bem-estar e reagem emocionalmente a algumas destas avaliações” (p.67).

Conforme nos explica Jones (1995), não respondemos passivamente aos aspectos *stressores* do ambiente, somos motivados para descobrir o que os acontecimentos significam para nós, para o nosso bem-estar e para a nossa auto-estima. A avaliação subjectiva de ameaça diz respeito a respostas ao *stresse*, tanto fisiológicas como cognitivas, que preparam o corpo para a acção. Os resultados comportamentais da resposta ao *stresse* são acções destinadas a afastar a ameaça (lutar), retirar-se da situação (fugir), ou neutralizar-se na situação (parar).

Após ter percebido uma situação como ameaçadora podemos sentir raiva, medo ou desespero. Lazarus designa a “emoção” como o resultado da antecipação, experiência

ou imaginação de um objectivo, de uma adaptação relevante de uma transação entre o indivíduo e o meio.

Assim, os estudos da psicologia da saúde no âmbito do stresse, podem também ajudar-nos a perceber o quanto a organização e a estrutura de um contexto educativo podem constituir uma barreira à actividade e participação, uma vez que seja visto como stressante por um dos elementos, o quanto isso o vai bloquear e pôr à defesa, não se deixando envolver no processo de aprendizagem e, quem sabe, por vezes ficar reactivo a esse meio e desencadear comportamentos indesejáveis.

III

**PROBLEMÁTICA
E
OBJECTIVOS
DO
ESTUDO**

III – PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS DO ESTUDO

1. Breve evolução das diferentes abordagens à problemática

Os problemas de comportamento são, hoje em dia, uma constante que invade as nossas escolas e que desencadeiam grandes disfuncionamentos de alunos e de professores. Vários estudos têm sido desenvolvidos em torno desta questão, sendo que variam os enfoques e as abordagens. Naturalmente que em todas as perspectivas é analisada e estudada a dimensão dos processos, embora umas se centrem e aprofundem mais a componente da pessoa, enquanto outras evidenciam mais os factores inerentes ao contexto.

Um tipo de abordagem focaliza a *pessoa do aluno*, dando atenção às suas características, que são desencadeadoras de disrupções no seu funcionamento, centrando-se no aluno perturbador e evidenciando as perturbações do indivíduo como factor de destaque. Estas perspectivas tiveram um grande peso na história da educação especial e da saúde mental, enquadrando-se numa abordagem médica que orientava as intervenções dos profissionais na área da educação.

Mais tarde, pondo em causa a perspectiva médica centrada só no indivíduo, surgem os trabalhos em que evidenciam a dimensão do *contexto* como factor determinante, remetendo para a escola e sala de aula o foco de atenção. Por outro lado, vai surgindo um maior enfoque nas relações interpessoais, surgindo outros trabalhos que incidem, nomeadamente, na interacção professor-aluno, ou seja, focalizando a dinâmica e/ou a comunicação decorrentes, naturalmente, das características dos indivíduos e dos seus funcionamentos.

Hoje sabemos que os problemas de comportamento são um fenómeno complexo para o qual contribuem um conjunto de factores (ou ordem de factores) que interagem e se influenciam mutuamente. Por um lado, os factores relacionados com as *características das pessoas*, incluindo a personalidade, as capacidades e experiências anteriores, bem como todos os processos intrapsíquicos, ou seja, que se passam ao nível do indivíduo, no aqui e agora, mas que evocam os diferentes processos de aprendizagem inerentes ao seu desenvolvimento. Por outro lado, os factores relacionados com a organização das

escolas, ou seja, com o *contexto de aprendizagem*, incluindo o clima de escola, o tipo de regime disciplinar adoptado, as competências do professor na organização e gestão da sala de aula, na gestão curricular, portanto, a dimensão curricular. Contudo estes diferentes factores vão entrecruzar-se nos *processos que ocorrem*, isto é, na actividade e participação do indivíduo ao longo da sua vida, tanto ao nível das relações interpessoais, como das interacções com as actividades/tarefas e com os materiais.

Relativamente à contemporaneidade da problemática, Amado (2000), salienta duas perspectivas fundamentais: i) Uma que diz respeito à constatação da existência de uma *relação directa entre problemas de comportamento e regime democrático*, uma vez que é nos países onde mais se acentuam as liberdades individuais que existem maiores problemas de comportamento na escola, tanto em frequência como em intensidade. Ou seja, é em liberdade e em democracia que existem maiores abusos, onde se perderam os comportamentos considerados de “boa educação” e de “boas maneiras”, onde as pessoas já não sabem utilizar a liberdade, assumir a responsabilidade que lhe é inerente e o controlo sobre si próprias; ii) Por outro lado, outra questão foca a *crescente dificuldade dos professores em lidar com os problemas de comportamento* na aula, tornando-se um problema com grande peso no seu dia-a-dia na escola.

Estes dois aspectos são de facto muito pertinentes, pois deles decorrem outros que são essenciais à reflexão sobre esta problemática, tais como: i) A importância do contexto de aprendizagem, as condições proporcionadas aos alunos para desenvolverem o seu processo de aprendizagem. A sala de aula como contexto de aprendizagem tem de ter uma determinada estrutura que seja facilitadora do processo de aprendizagem, uma organização que envolva regras de funcionamento, materiais e tarefas, onde possa ganhar forma uma dinâmica pedagógica que permita atingir objectivos curriculares que dizem respeito a aprendizagens conceptuais, atitudinais e procedimentais; ii) o papel do professor enquanto responsável pela gestão curricular, tendo que tomar decisões relativamente a: o que fazer, o como, o quando, o quem faz o quê, o onde, etc. O professor com a função essencial de liderança e de uma autoridade que permite estabelecer a ordem necessária a uma interacção adequada e ao trabalho.

A investigação sobre problemas de comportamento na escola apresenta estudos com diferentes enfoques, perspectivas e pressupostos, formulando consequentemente,

diferentes tipos de explicações, mas sempre analisando o fenómeno que diz respeito a um processo de interacção com pessoas e com actividades e tarefas que dizem respeito ao que se passa num espaço/tempo onde é suposto ocorrer a aprendizagem. Deste modo, poderemos sistematizar a informação em dois tipos de enfoque: os que olham para o processo focalizando a pessoa do aluno e os que focalizam o contexto de aprendizagem.

2. O enfoque nos factores que dizem respeito à pessoa do aluno

Alguns trabalhos focalizam a importância dos processos vividos e da qualidade das interacções experienciadas anteriormente como alvo de reflexão para “olhar” a pessoa com quem estamos a lidar no aqui e agora. Como, por exemplo, a importância das primeiras relações que o sujeito estabelece com as pessoas significativas como factor determinante na construção de padrões de funcionamento que irão marcar a sua formação e desenvolvimento ao longo da vida. Padrões estes que influenciarão as suas relações com os outros, bem como o envolvimento e posicionamento perante as actividades e participação, ou seja, na aprendizagem do mundo que o rodeia, em que naturalmente se inclui a aprendizagem formal (Boiamare, 1999; Kernberg & Chazan, 1992; Leal, 1994, 1997).

Nos estudos sobre problemas de comportamento em que o enfoque é colocado no indivíduo, os autores consideram que alguns alunos são mais disruptivos que outros. Este tipo de abordagem procura uma explicação para os problemas de comportamento em termos de “problemas emocionais” e “problemas de personalidade” ou problemas do foro psiquiátrico. (Farrington, 1978; Galloway et al., 1982, citados por Vaz da Silva, 1999).

Alguns autores referem ainda a relação das características dos alunos envolvidos em problemas de comportamento na escola com algumas características relacionados com o contexto familiar, as condições de vida, a dinâmica afectiva da família, o ambiente familiar, a saber: famílias desarmónicas, onde se exerce uma disciplina inconsistente (Rutter et al, 1975, citado por Jones, 1995). Quando oriundos de ambientes familiares em que os pais têm práticas inconsistentes, sendo autoritários ou demasiado permissivos, os alunos são mais indisciplinados e violentos, têm pior rendimento na escola e maior tendência para o consumo de drogas e para a delinquência (Veiga, 1999), ambientes familiares frios e ríspidos (Farrington, 1978, citado por Vaz da Silva, 1999).

Por outro lado, ambientes em que os pais são indiferentes ou hostis e em que o acompanhamento e a disciplina são pouco firmes, muito estritos ou inconsistentes (Feldhusen et al, 1973, citado por Vaz da Silva, 1999). Ou ainda, estabelecendo também a relação entre o estilo de autoridade dos pais e a agressividade e comportamento escolar dos filhos (Amado, 2000).

3. O enfoque nos factores que dizem respeito ao contexto de aprendizagem - a sala de aula

Aqui se inserem os trabalhos em torno da gestão pedagógica, dos métodos de ensino, nas competências profissionais dos professores, na qualidade das relações interpessoais, nomeadamente, evidenciando a relação pedagógica. Tal como os estudos sobre indisciplina de Estrela (1994), Amado e Freire (2002), Amado (2000), que consideram que os comportamentos perturbadores dizem essencialmente respeito a actos que comprometem a produção ou que visam directamente a autoridade do professor ou a sua pessoa (Estrela, 1994), estando, deste modo, associados aos princípios reguladores da vida no quadro da organização escolar (Amado & Freire, 2002).

Relativamente às metodologias de ensino, alguns trabalhos evidenciam que a utilização de métodos expositivos é propícia ao surgimento de comportamentos disruptivos (Mc Manus, 1989, citado por Amado, 2000), enquanto as metodologias que valorizam a aprendizagem activa possibilitam um maior controlo dos comportamentos (Bennet, 1976, Semmens, 1988 e Doyle, 1986, citados por Amado, 2000).

Alguns trabalhos reforçam ainda a dimensão da comunicação inerente ao ensino, ou seja, o que está em jogo na comunicação do professor não é unicamente os conteúdos mas também a maneira como o faz, ganhando relevo os aspectos da comunicação não verbal (Amado, 2000; Veiga, 1999).

4. O papel dos Serviços Especializados de Apoio Educativo e a Classificação Internacional de Funcionalidade

Ao falarmos de problemas de comportamento estamos a falar de um fenómeno que ocorre num determinado contexto, com características próprias, e que é um contexto de aprendizagem formal – a escola e, mais especificamente, a sala de aula. Na prática do dia-a-dia das escolas, sabemos que os problemas de comportamento envolvem, em

primeiro lugar, os professores da turma e o director de turma, mas, para além disso, envolvem também um recurso da escola que são os Serviços Especializados de Apoio Educativo (SEAE) constituídos pelo Núcleo de Apoio Educativo (NAE) e pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) das escolas/agrupamento de escolas. Isto é, os professores de apoio educativo/educação especial e os psicólogos aí colocados são, por inerência das suas funções, elementos com responsabilidade na intervenção levada a cabo em muitas destas situações. Sendo que esta intervenção decorre em diferentes níveis: i) no apoio directo ao aluno; ii) no apoio aos professores, individualmente ou nos Conselhos de Turma, relativamente ao 2º e 3º ciclos, e no Conselho de Docentes no pré-escolar e 1º ciclo; iii) no apoio a um nível mais geral de escola, órgãos de gestão e gestão intermédia (Directores de Turma e Coordenadores de Directores de Turma, Departamento Curriculares/Grupos Disciplinares, etc); iv) no trabalho com famílias; v) na articulação com serviços exteriores à escola.

Fazer o levantamento e estudo de situações ou casos problemáticos remete-nos para a intervenção e com este trabalho pretende-se também deixar um alerta que conduza à reflexão sobre as práticas de todos os profissionais envolvidos nestas questões e, que possa, de certa forma, ser motor de alguma inovação no sentido da mudança para intervenções eco-sistémicas no apoio a alunos e à dinâmica das escolas no cumprimento da sua função de ensinar e permitir a concretização do processo de aprendizagem.

Os diferentes tipos de apoio exigem um abrangente leque de competências que, de acordo com o modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo de Bronfenbrenner (1998), incidem: tanto nos *processos*, ou seja, nas interações com pessoas ou com objectos, símbolos e signos; como nas características das *pessoas*, na sua maneira de ser, no seu temperamento e no seu modo de funcionar nas diferentes situações; como nos *contextos* ou seja, nas condições em que ocorrem os processos.

Assim, ressalte-se um instrumento de trabalho fundamental para o trabalho destes profissionais que é a *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF) (Organização Mundial de Saúde, 2001). O estudo e utilização deste instrumento permite desenvolver uma atitude mais adequada, um “olhar” mais abrangente, completo e eficaz sobre os fenómenos mais problemáticos com que a escola se depara. Encontra-se, na maioria das pessoas da área da educação, uma certa

relutância em se “aproximarem” e se “abrirem” para este instrumento por considerarem que “é da saúde” e, como tal, não terá nada que diga respeito à educação. No entanto, é de facto, um enorme engano, constituindo um erro crasso ao nível do seu desenvolvimento profissional e do desempenho das suas funções. No essencial, esta classificação não classifica doenças, mas sim o funcionamento dos indivíduos na vida do seu dia-a-dia, entrando com três tipos de componentes: i) o *corpo (funções e estruturas)*; ii) a *actividade e participação*, que permitem fazer o levantamento da funcionalidade e incapacidade; iii) os *factores contextuais*, que permitem identificar as barreiras e os factores facilitadores, bem como os apoios necessários à actividade e participação do indivíduo no seu dia-a-dia. Somente através do cruzamento destas três componentes se chega à classificação do funcionamento do indivíduo.

A CIF é uma classificação da saúde e dos estados relacionados com a saúde, ou seja, a educação, a segurança social, trabalho, seguros, economia, política social, desenvolvimento de políticas, legislação e alterações ambientais. Tendo, por este motivo, sido aceite como uma das classificações sociais das Nações Unidas. Deste modo, apresenta-se como um instrumento de trabalho fundamental que tem de ser conhecido, compreendido e utilizado pelos profissionais que trabalham na área da educação, nomeadamente aqueles que estão envolvidos nos apoios educativos e educação especial, como os Serviços Especializados de Apoio Educativo.

A CIF é um instrumento aberto e não acabado, e, naturalmente, sendo um instrumento para ser adoptado por tantos países e em tantas áreas diferentes, o profissional da educação que está a utilizá-lo tem de fazer as devidas adaptações, o que se torna mais evidente no que diz respeito aos factores do contexto, em que têm de ser introduzidos todos aqueles factores inerentes à gestão curricular e organização pedagógica, pela especificidade inerente ao seu contexto – a escola e a sala de aula.

Para além disso, é um instrumento base de classificação que obriga a previamente fazer uma avaliação bastante abrangente antes de se poder classificar mas, em simultâneo, constitui uma estrutura organizadora da informação recolhida nos diferentes processos de avaliação, de acordo com as diferentes áreas necessárias, lembrando-nos de uma série de aspectos que, sem essa estrutura, poderiam ser esquecidos ou não valorizados. Deste modo, para além da sua função de classificar, sistematizar e sintetizar a

informação decorrente da avaliação, tem também uma função fortemente formativa e pedagógica para o profissional que a utiliza.

Acresce ainda o facto de que a educação formal diz respeito ao desenvolvimento das crianças e jovens, os quais passam muitas horas do seu dia na escola ou em actividades relacionadas com a vida escolar (ex: trabalhos de casa e estudo). Como tal constitui um factor que tem um forte peso na *saúde* dos indivíduos enquanto, conforme definição da OMS, o bem-estar físico, psicológico e social e não apenas ausência de doença.

A CIF é, no fundo, um produto de uma evolução conceptual, acompanhando a evolução teórica que a investigação e as práticas foram transformando. Centra-se numa perspectiva eco-sistémica, em que encontramos como pano de fundo o modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, que é também um referencial do presente trabalho.

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (OMS, 2001) não classifica pessoas, descreve antes a situação de cada pessoa dentro de uma gama de domínios de saúde, e de outros relacionados com a saúde, tal como a educação, fazendo sempre uma descrição tendo em conta o contexto em que o sujeito se encontra. Esta classificação descreve situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e as suas restrições, sendo a identificação da funcionalidade do indivíduo analisada a partir de três componentes: o *corpo*, a *actividade e participação* e os *factores contextuais*.

A primeira componente diz respeito ao *corpo*, que tem determinadas funções e estruturas que permitem à pessoa funcionar dentro dos padrões médios, (neste aspecto, a “normalidade” é um padrão por referência à norma). Sendo que as *funções do corpo* são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos, nas quais se incluem as funções psicológicas. O “corpo” diz respeito ao organismo humano como um todo, em que o cérebro e as suas funções, isto é, a mente, estão incluídos. Assim, as funções mentais, ou psicológicas fazem parte das funções do corpo. A classificação relativamente às funções do corpo tem por referência o padrão correspondente à norma estatística para a população humana. As *estruturas do corpo* são as partes estruturais ou anatómicas do

corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes, classificados de acordo com os sistemas orgânicos em que o padrão é a norma estatística para a população humana.

Quando existem problemas no funcionamento das funções e/ou das estruturas do corpo, ou seja, quando o que era suposto funcionar de determinada maneira não funciona, existe um disfuncionamento, ou seja, um deficiente funcionamento, que pode constituir uma dificuldade na interação do indivíduo com o meio que o rodeia. Assim, surge o conceito de *deficiência* ou *incapacidade* por referência, desta vez, a critérios de funcionalidade. Note-se que o conceito de *deficiência* é claramente abordado de uma forma diferente, passando de uma classificação de “consequência da doença” para uma outra que tem por base as “componentes de saúde”.

Por sua vez, as funções e estruturas do corpo ligam-se com outra componente desta classificação: a *actividade e participação*. A funcionalidade diz, assim, respeito à *actividade* do indivíduo (dimensão individual) no seu dia-a-dia e à sua *participação* (dimensão social) na sociedade – na família, na escola, no grupo de amigos, nos momentos de recreação e lazer, bem como no campo profissional. Note-se que a funcionalidade é um conceito que abrange as funções e estruturas do corpo, a actividade e participação e os factores contextuais, só podendo ser classificada tendo em consideração a interdependência destes três componentes.

A terceira componente desta classificação diz respeito aos *factores do contexto*, que podem ser *facilitadores*, favorecendo a actividade e participação do indivíduo no seu dia-a-dia nos diferentes contextos da sua vida. Ou, pelo contrário, ser *barreiras* constituindo limitações ao seu desenvolvimento ou restrições à sua participação social.

Deste modo, a CIF permite descrever situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e as suas restrições, apresentando-se como um enquadramento muito importante na área da educação e das problemáticas que surgem na escola. Muitos alunos envolvidos em problemas de comportamento têm funcionamentos que devem ser “olhados” tendo em conta estas três vertentes. Assim, caracterizar o seu funcionamento passa por: i) Caracterizar como é o seu funcionamento no que diz respeito às *funções do corpo*, como por exemplo, as *funções mentais gerais*, nomeadamente, *funções psicossociais globais*, tais como: *funções do temperamento e da personalidade; funções*

da energia e dos impulsos, ou ainda, as *funções mentais específicas*, tais como: *funções da atenção; funções da memória; funções psicomotoras; funções emocionais; funções do pensamento; funções cognitivas de nível superior*, sendo estes apenas alguns itens exemplificativos de categorias e sub-categorias especificadas na CIF, que estão acompanhadas de informação que orienta a classificação; ii) Identificar como se processa a sua *actividade e participação*, nomeadamente no que diz respeito à *aprendizagem e aplicação de conhecimentos* (concentrar a atenção, pensar, ler, escrever, calcular, resolver problemas, tomar decisões) e às *tarefas e exigências gerais* (levar a cabo uma ou mais tarefas, lidar com o stress e outras exigências psicológicas), às *interacções e relacionamentos interpessoais*; iii) Por último, identificar os *factores contextuais*, que podem constituir barreiras à actividade e participação do aluno, de modo a tentar que se tornem facilitadores da sua vida na escola, nomeadamente no que diz respeito aos *apoios* necessários ao seu melhor desempenho, de modo a atingir o seu potencial.

A perspectiva em que esta classificação assenta constitui uma evolução do paradigma exclusivamente *médico*, em que a capacidade é vista como um problema da pessoa, causado directamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, passando pela integração do paradigma *social*, em que a incapacidade é principalmente criada pela sociedade, e considerada como uma questão de integração plena do indivíduo na sociedade. A CIF propõe, assim, uma integração destas duas perspectivas, através de um modelo *biopsicossocial* englobando a componente biológica, individual e social.

Pensar os problemas de comportamento na escola e na sala de aula diz respeito a analisar a saúde desse sistema, conforme sublinha Jones (1995). O que, na opinião deste autor, passa por identificar se esses problemas são *focais, residuais* ou *contextuais* e, em seguida, analisar os diferentes factores que estão em jogo nesse fenómeno. Isto obriga a identificar o funcionamento do aluno na sua actividade e participação (*processo*), na vida escolar e, ao mesmo tempo, caracterizar a *pessoa* do aluno (funções do corpo), bem como as características do *contexto* escolar.

Vimos, então, que existem comportamentos que vão enviesar o rumo dos processos que se espera ocorram na sala de aula, inviabilizando o acontecer do processo de aprendizagem dos alunos. Este trabalho propõe identificar e aprofundar diferentes

factores que contribuem para a existência do fenómeno que, a partir do momento em que os sujeitos envolvidos consideram existir é porque existe para essas pessoas e, como tal, é importante saber como estes o percebem, como nos chama a atenção Hargreaves (1986). Deste modo, o ponto de partida deste estudo é o processo que está em causa aquando da ocorrência do fenómeno, e que é o primeiro objectivo da existência da escola – o processo de aprendizagem formal, passando pelas pessoas que nele estão envolvidas, pelos diferentes processos que ocorrem, isto é, das interacções que se passam nesse contexto, chegando à importância das características do contexto.

5. Objectivos

Foram definidos quatro **objectivos** para o desenvolvimento deste estudo:

- Conhecer a maneira *como os professores caracterizam a turma*;
- Identificar *o tipo de comportamentos considerados problemáticos* do ponto de vista dos alunos e dos professores;
- Conhecer quais os *sentimentos dos professores e dos alunos* relativamente às situações problemáticas;
- Identificar os *factores responsáveis pela existência de problemas de comportamento* no ponto de vista dos professores e alunos.

IV

METODOLOGIA

IV - METODOLOGIA

Atendendo à complexidade e à multiplicidade de factores que se entrecruzam no que diz respeito à existência de problemas de comportamento na escola/sala de aula, opta-se nesta investigação por ter como referencial de base o desenho de investigação proposto por Bronfenbrenner (1998) Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (PPCT), assente no modelo que preconiza, o modelo bioecológico do desenvolvimento humano.

Assim, o autor chama a atenção que o desenho de investigação PPCT para além de ter em consideração os quatro componentes chave (processo, Pessoa, Contexto e tempo), tem também de procurar o tipo de “interdependências sinérgicas entre estes componentes que estão posicionados no modelo bioecológico como um sistema teórico didâmico” Bronfenbrenner (1998, p. 999). Esclarecendo que se entende por sinergia uma acção cooperativa de aspectos discretos, tais como o efeito total ser maior que a soma de dois ou mais efeitos, tomados independentemente.

Este modelo constitui uma estrutura que suporta toda a organização do trabalho, bem como a recolha e análise dos dados e ainda as conclusões, ajudando assim a questionar acerca do fenómeno que estamos a estudar.

Neste estudo, essencialmente qualitativo, embora se proceda a alguma quantificação, opta-se por ter como referencial o desenho de investigação PPCT que, conforme Bronfenbrenner (1998), parte para um processo de descoberta, exigindo um processo iterativo de sucessivas confrontações entre a teoria e os dados, conduzindo ao objectivo final que é a possibilidade de fazer emergir novas questões e gerar hipóteses. Portanto, não existem hipóteses de partida a serem verificadas e o objectivo de as confirmar ou infirmar, mas, sim, um contínuo processo de exploração sucessiva, de questionamentos sobre questionamentos, no sentido de fazer ressaltar aspectos do quotidiano dos sujeitos que ilustrem como vivenciam as situações em que consideram existir problemas de comportamento, o que pensam, o que sentem, etc.. Deste modo, o nível de investigação é essencialmente descritivo, procurando fazer a descrição dos fenómenos de forma exhaustiva.

Este trabalho constitui um estudo de caso, ao nível da sala de aula, elegendo como objecto de estudo uma *turma do 7º ano do Ensino Básico* indicada pelos elementos do Conselho Executivo, com os quais se estabeleceram os primeiros contactos, por ser a turma em que existiam mais problemas de comportamento.

1. A amostra

A turma que constitui o objecto deste estudo de caso faz parte de uma escola situada na região da grande Lisboa, numa zona da periferia que está inserida num bairro social, sendo actualmente composta por 22 alunos (inicialmente eram 25 mas, à data, três já tinham abandonado a escola).

A amostra deste trabalho é constituída pelos 10 professores que fazem parte do Conselho de Turma, ou seja, todos os professores da turma, por 14 alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos (6 raparigas e 8 rapazes). Relativamente à selecção da amostra no que diz respeito aos alunos, ela foi feita após as entrevistas aos professores e pretendeu-se eleger os alunos apontados como “os mais problemáticos”, o delegado e sub-delegado de turma, alguns alunos referidos como “mais ou menos” e alguns alunos considerados pelos professores como “melhorzinhos”.

Assim, poderíamos ter um olhar de dentro, de quem está normalmente mais envolvido nas situações problemáticas, de quem está umas vezes dentro e outras fora dos problemas e, por último, de quem não está normalmente envolvido nas situações problemáticas e por isso tem um olhar mais de fora. Deste modo, teríamos a oportunidade de ter diferentes “olhares”, enquanto actores e enquanto espectadores, sobre o mesmo fenómeno – problemas de comportamento na sala de aula - e, através do cruzamento das diversas opiniões, mais facilmente se poderia validar a existência do fenómeno, bem como aprofundar os factores que nele se jogam.

2. Os instrumentos

Para a recolha de informação recorreu-se a dois tipos de *entrevistas semi-estruturadas*: aos professores e aos alunos. Os instrumentos utilizados foram dois guiões um para os alunos e outro para os professores

O guião de entrevista aos **professores** era composto pelas seguintes questões:

- Considera que existem problemas de comportamento na turma 7º X?
- Como caracteriza, em termos gerais, esta turma (em termos de comportamento e académicos)?
- O que acha que corre bem nas aulas?
- O que acha que corre mal nas aulas?
- Quais os tipos de comportamentos que considera problemáticos?
- Quais os seus sentimentos perante as situações em que ocorrem os problemas de comportamento?
- Quais os factores que, na sua opinião, influenciam a ocorrência desses problemas?

O guião de entrevista aos **alunos** era composto pelas seguintes questões:

- Considera que existem problemas de comportamento na sua turma?
- Como acha que é a turma em geral, o que me poderia dizer para eu saber como é a turma (em termos de comportamento e académicos)?
- O que acha que corre bem nas aulas?
- O que acha que corre mal nas aulas?
- Quer dar-me alguns exemplos de comportamentos que ache mais problemáticos?
- O que é que acha que pode influenciar esses comportamentos, o que pode fazer com que aconteçam esses comportamentos?

3. Procedimentos na recolha de dados

3.1. Os primeiros contactos

A recolha de dados decorreu no final do 2º e início do 3º períodos lectivos. Num primeiro momento, optou-se por seleccionar uma escola onde, à partida, se sabia da existência de “problemas de comportamento”. Como tal procedeu-se ao contacto com o Conselho Executivo da escola seleccionada, no sentido obter o acolhimento a esta investigação e consequente autorização para o seu desenvolvimento. Após o interesse demonstrado e a anuência por parte da presidente do Conselho Executivo, foram discutidas as hipóteses de turmas a seleccionar, uma vez que havia várias possíveis, sendo que foi sugerido pela presidente a hipótese deste 7º ano, que apresentava *muitos problemas*, mesmo ao nível do Conselho de Turma.

Em seguida, após a Presidente do Conselho Executivo ter falado com os professores da referida turma e eles aceitarem participar no estudo, foi fornecida a lista de professores e horário da turma. Deste modo, procedeu-se aos contactos com os professores e à marcação de entrevistas. Após a realização de todas as entrevistas aos professores, seguiram-se as entrevistas aos alunos.

3.2. Procedimentos durante as entrevistas

As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos inquiridos e tiveram uma duração que variou, nos alunos, entre 45 m e 1h30m e, nos professores, entre 1h e 2h. O que se pretendia era que os entrevistados falassem à vontade e as quatro grandes questões que faziam parte do guião serviam apenas como motor de conversa.

Ao longo das entrevistas foi acautelado: o não orientar ou influenciar as respostas dos entrevistados, bem como o proporcionar um clima de confiança, descontração e empatia.

Sendo o recurso à entrevista a técnica eleita para recolha de informação, o momento das entrevistas tinha que ser o mais optimizado possível, uma vez que era o tempo e o espaço para se conseguir o máximo de informação. Deste modo, a recolha de informação tinha que ser bem acautelada, tanto no que diz respeito à quantidade do material, como também à importância desta informação ser o mais rica e diversificada possível, o que diz respeito à sua qualidade.

Isto porque esse material seria a base de toda a investigação e porque, depois, distante desses momentos/espacos, ficaria apenas a relação da pessoa do investigador com esse material, mediada por todo um constructo teórico que se traduziria na rede de suporte à exploração, à apropriação, à significação, à construção, ou seja, ao espaço de criação que constitui o “espaço de autoria” (conforme Fernandez, 2002, a propósito do processo de construção da aprendizagem). Para assim poder nascer e dar forma ao produto final deste trabalho de investigação, que se traduz no presente documento e que constitui a tese de mestrado. Assim sendo, o material recolhido teria que permitir ir o mais longe possível.

Para despoletar um maior aprofundamento das questões e dos aspectos que iam sendo referidos pelos inquiridos, bem como para clarificar e esclarecer a informação que ia sendo recolhida, alguns procedimentos passaram por a investigadora fazer diferentes tipos de interjeições e questionamentos no sentido de:

- Por um lado, estimular o pensamento e a evocação de situações concretas, das suas opiniões, dos seus sentimentos, permitindo um maior aprofundamento das questões que se iam colocando através do discurso dos entrevistados, neste caso eram feitas *interjeições de aprofundamento* do tipo: “mas como é isso?”, “quer dar alguns exemplos?”, “gostava de perceber melhor o que está a dizer?”, “espere aí, importa-se de explicar melhor isso?”, “quer explicar melhor para ver se eu estou a perceber bem?”, “mas e o que é que acha disso?”, etc;
- Por outro lado, para validar as ideias principais que iam surgindo, bem como a relação entre si de modo a não dar espaço a inferências abusivas, utilizaram-se *interjeições de aferição*, tais como: “deixe-me ver se apanhei as ideias essenciais (repetindo o que tinha sido retido como ideias principais), é isto?”, “o que me está a dizer é que?”, “portanto no seu entender?”. Deste modo, o entrevistado ou validava, e/ou acrescentava algumas coisas ou, fazia as rectificações que considerasse necessárias, sendo que, nalguns casos, repetia por outras palavras, fazendo conexões com outras ideias e/ou evocando outras recordações.

Em toda a entrevista, partindo das questões do guião como motor da conversa, era necessário fomentar a associação livre de ideias. Deste modo, procedeu-se ao contínuo questionamento sobre questionamento das várias informações que iam sendo dadas pelos entrevistados, permitindo criar uma rede de pensamentos em que se iam multiplicando as ideias em torno das perguntas.

De forma a preparar a posterior análise da informação era necessário assegurar que havia uma clarificação da mesma, bem como a validação de possíveis inferências. Deste modo, era fundamental, durante a escuta do discurso dos entrevistados, colocar interiormente as questões: “o que é que ele quis dizer exactamente” ou “o que é que esta mensagem significa exactamente?”, não o significado que o investigador (enquanto destinatário ou receptor) daria, mas sim de modo a assegurar que se fica fiel às ideias e significação do entrevistado (enquanto emissor) Mucchielli (1991).

4. Procedimentos no tratamento de dados

As entrevistas gravadas foram posteriormente transcritas minuciosamente para o suporte de papel permitindo, deste modo, o seu tratamento. A técnica utilizada na análise da informação recolhida foi a análise de conteúdo, tendo uma natureza heurística, ao serviço de uma atitude exploratória e indutiva sobre um conteúdo no qual não foi feita a formulação de hipóteses de partida. Para além disso, cumpriu, tanto com objectivos descritivos, como inferenciais, sendo que, após a categorização, foi possível fazer a triangulação dos resultados e a sua análise com cariz interpretativo permitiu chegar a hipóteses conclusivas.

Parafraseando Mucchielli (1991), analisar o conteúdo de uma comunicação, quer dizer fazer o inventário, procurar as informações aí contidas, encontrar o sentido ou sentidos do que é apresentado, formular e classificar tudo o que contém essa comunicação. Assim sendo, é importante captar o máximo de mensagens que o emissor está a passar através da sua linguagem, das suas atitudes, comportamentos e expressões verbais e não verbais. É necessário compreender as suas palavras mas, através das palavras, é necessário encontrar as suas ideias, a comunicação não verbal contém mensagens que complementam as palavras, dão-nos informação através do processo inferencial. A dimensão inferencial diz respeito ao simbólico, à atribuição de significado, exactamente porque se interessa pelo sentido do discurso.

No entanto, para que não ocorram abusos na atribuição de significados, tem de se validar essas informações. Isto pode ser feito, num segundo momento, através de confrontação com os entrevistados da informação já organizada pelos investigadores. Ou, quando existem limitações temporais que não o permitem, pode ser feito ao longo da entrevista, como aconteceu neste caso e que atrás já foi referido.

O método de análise teve essencialmente um cariz semântico e estrutural, considerando o conteúdo manifesto explícito, mas também dando atenção a um segundo nível, um sentido implícito. Deste modo, entra-se, como refere Mucchielli (1991), num domínio que está na “fronteira com a hermenêutica, ciência que decifra os enigmas e símbolos, arte da interpretação” (p. 86). Assim, para que o investigador não se afaste das ideias e

significações do emissor, é necessário aferir e tentar que se torne explícito o que pode não ser explícito durante a comunicação.

Exactamente para reduzir o nível de subjectividade do operador e o risco de interpretações pessoais abusivas, a análise de conteúdo tem de ser objectiva, considerando os dados informativos como objectos possíveis de estudar cientificamente, descrever, analisar, “autopsiar”, decompor de todas as maneiras úteis, de forma exhaustiva não esquecendo nada do seu objecto (Mucchielli, 1991).

A este respeito, Bardin (1979, citada por Vala 1986), lembra que é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas, tratando-se “da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (p.104).

Tendo como *corpus* de análise o material escrito resultante da transcrição de todas as entrevistas e, de modo a chegar à definição das categorias, foi necessário identificar as unidades de registo e as unidades de contexto. Assim sendo, procedeu-se ao recorte do texto (produto da transcrição das entrevistas) em unidades de informação, que viriam a constituir as unidades de registo e de contexto. Através do recorte do texto em tranches que têm elas mesmas um sentido global unitário, bem como do seu contexto, o investigador pode decidir a codificação dos elementos de sentido, recorrendo a unidades formais mas essencialmente semânticas (tema ou unidade de informação).

Portanto, as unidades de registo estão contextualizados e é esse contexto que permite identificar o seu sentido. Exactamente pelo facto de que a unidade de registo só por si pode não permitir atingir o contexto pleno das respostas dos entrevistados, optou-se muitas vezes na apresentação e discussão dos resultados, por apresentar como indicador de uma categoria, não só a unidade de registo correspondente a essa categoria mas também o resto do discurso, de forma a poder tornar mais rico e compreensível o conteúdo da resposta, o que também vai permitir enriquecer a análise e fazer as respectivas conexões entre categorias.

Citando Vala (1986), “a produção do discurso não obedece apenas a uma lógica formal, a matriz de pensamento que se manifesta na linguagem não releva apenas ou sobretudo da lógica formal mas de uma lógica que envolve convenções e símbolos, aspectos racionais e não racionais, conscientes e inconscientes. Todos estes aspectos estão organizados num código a que o analista pretende aceder, assim o analista vai organizar um outro sistema de código, seu que o permita analisar a informação e as categorias são os elementos chave desse código do analista” (p. 110).

No que diz respeito às qualidades das categorias: elas são exaustivas, isto é, todas as unidades de sentido são distribuídas nas categorias apresentadas; são exclusivas, sendo distintas, de modo a que um mesmo elemento não pertença a duas categorias em simultâneo; são pertinentes, tanto em relação aos objectivos da análise como ao conteúdo analisado (Bardin, 1979; Mucchielli, 1991; Vala, 1986). Por último, são o mais objectivo possíveis, tendo como referencial duas bases conceptuais, tais como o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1998), em que alguns conceitos deram o nome a algumas categorias, bem como à Classificação Internacional de Funcionalidade, Saúde e Incapacidade (CIF) da OMS (2001), em que as categorias que a orientam constituem também categorias deste trabalho. Para além de outros conceitos retirados da revisão da literatura, foram também utilizadas palavras e/ou frases mencionadas pelos entrevistados, que por serem representativas do seu sentido serviram como categorias.

Para além disso, no sentido de assegurar uma maior objectividade possível, a categorização foi sujeita a um júri de três pessoas de forma a validar a inteligibilidade das mesmas por diferentes codificadores (Bardin, 1979; Mucchielli, 1991; Vala, 1986).

Naturalmente, existiam pressupostos de base, conforme já mencionados na apresentação do modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo, e ao longo da conversa, se as pessoas não aprofundassem alguns destes aspectos, a entrevistadora lançava questões para obter alguma informação mais completa. Como, por exemplo, no caso do contexto de sala de aula, nomeadamente o que diz respeito à gestão curricular e à organização pedagógica da sala de aula em que os entrevistados não referiram explicitamente, qualquer ligação entre problemas de comportamento e gestão curricular, apesar de ao longo da entrevista

darem inúmeros exemplos, evocando as actividades/tarefas, ou estratégias, que estavam a decorrer quando da existência, ou não, de problemas de comportamento. Deste modo, a investigadora, evocando exemplos referidos pelos entrevistados, propunha esclarecimentos no sentido de apurar a explicitação da questão em causa.

As categorias estão configuradas de acordo com os quatro grandes objectivos do trabalho. Assim, relativamente ao primeiro objectivo: *conhecer a maneira como os professores caracterizam a turma*, as unidades de informação encontradas foram categorizadas através de palavras ou frases proferidas pelos entrevistados, que se evidenciavam como mais representativas quanto ao significado das mensagens dos diferentes respondentes que se referiam a essa unidade de informação. Na apresentação e discussão de resultados são apresentados diversos indicadores que ilustram e contextualizam as categorias. Deste modo, definiram-se as seguintes categorias e sub-categorias:

1. Existência de problemas de comportamento
 - 1.1. Grandes problemas de comportamento
 - 1.2. Alguns problemas de comportamento
 - 1.3. Não sabe
2. Características do grupo em termos de comportamento
 - 2.1. Barulhento
 - 2.2. Agitado
 - 2.3. Agressivo
 - 2.4. Mal educados
 - 2.5. Sem regras
 - 2.6. Revoltados
 - 2.7. Exigem muito do professor
 - 2.8. Sentido de injustiça em que eles são os prejudicados
 - 2.9. Exibicionistas
 - 2.10. Não se dão bem
3. Características do grupo turma em termos académicos
 - 3.1. Alunos são fracos
 - 3.2. Normal
 - 3.3. Relação entre problemas de comportamento e problemas na aprendizagem
 - 3.4. Não sabe
4. Funcionamento geral do grupo
 - 4.1. Existência de três tipos de funcionamento
 - 4.2. A turma ainda não se constituiu como um grupo
5. O que corre bem
 - 5.1. Nada corre bem
 - 5.2. Quando os alunos estão a dormir ou cansados
 - 5.3. Quando faltam os alunos mais perturbadores
 - 5.4. Depende dos professores
 - 5.5. Quando os alunos podem mexer

- 5.6. Não sabe
- 6. O que corre mal
 - 6.1. Muita coisa corre mal
 - 6.2. Quando os alunos resolvem que vai correr mal
 - 6.3. Quando os professores dão aulas pouco interessantes
 - 6.4. Não sabe

No que diz respeito ao segunda objectivo: identificar *o tipo de comportamentos considerados problemáticos* do ponto de vista dos alunos e dos professores, surgiram as seguintes categorias:

- 1. Agressividade verbal
 - 1.1. Agressividade verbal entre alunos
 - 1.2. Agressividade verbal do aluno para o professor
 - 1.3. Agressividade verbal do professor para o aluno
- 2. Má educação
- 3. Agressividade física entre alunos
- 4. Conversas paralelas
- 5. Movimentação parasita
- 6. Passividade e alheamento

Quanto ao terceiro objectivo: conhecer quais os *sentimentos dos professores e dos alunos* relativamente às situações problemáticas as categorias identificadas são:

- 1. Enervamento
- 2. Desatendidos
- 3. Frustração
- 4. Derrota
- 5. Zanga
- 6. Desespero
- 7. Incapacidade e incompetência
- 8. Tristeza
- 9. Necessidade de apoio
- 10. Auto-controlo
- 11. Não sei
- 12. Não gosto

Relativamente ao quarto objectivo: identificar os *factores responsáveis pela existência de problemas de comportamento* no ponto de vista dos professores e alunos, as categorias definidas foram organizadas em blocos de informação de acordo com a estrutura de base do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano (B 1998), a saber: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo. Algumas categorias da revisão da literatura e outras são palavras ou frases referidas pelos entrevistados. Assim as categorias identificadas foram:

I. Bloco Pessoa

1. Características dos alunos
 - 1.1. Necessidade de chamar a atenção
 - 1.2. Ausência de limites
 - 1.3. Prontidão para a agressão e violência
 - 1.4. Impulsividade
 - 1.5. Agitação psicomotora
 - 1.6. Imaturidade emocional
 - 1.7. Brincalhões
2. Características dos professores
 - 2.1. Qualidades pessoais
 - 2.1.1. Capacidade empática
 - 2.1.2. Atitudes provocatórias
 - 2.1.3. Não são compreensivos
 - 2.1.4. São injustos
 - 2.1.5. Não dão atenção aos alunos
 - 2.2. Características físicas

II. Bloco Processo

3. Actividade e participação dos alunos no processo de aprendizagem formal
 - 3.1. Interações e relacionamentos interpessoais
 - 3.1.1. Dificuldades nas relações interpessoais
 - 3.1.2. Grande reactividade
 - 3.1.3. Atitudes provocatórias
 - 3.1.4. Relação pedagógica
 - 3.1.4.1. Importância da relação professor-aluno
 - 3.1.4.2. Jogo de desfesa-ataque
 - 3.1.4.3. Testagem do poder e da autoridade dos professores
 - 3.2. Aprendizagem e aplicação de conhecimentos
 - 3.2.1. Incapacidade de engrenar no processo de aprendizagem
 - 3.2.2. Passado de fracassos
 - 3.2.3. Limitações na concentração
 - 3.2.4. Falta de motivação e de interesse no trabalho escolar
 - 3.2.5. Não sabem ouvir
 - 3.2.6. Ausência de imaginação
 - 3.2.7. Grande dependência de apoio
 - 3.2.8. limitações nas competências básicas
 - 3.2.8.1. Limitações na linguagem oral
 - 3.2.8.2. Dificuldades na leitura e escrita
 - 3.2.8.3. Falta de conhecimentos prévios
 - 3.3. Funcionamento perante as tarefas e exigências gerais
 - 3.3.1. Recusa ao trabalho
 - 3.3.2. Dificuldade em aderir, iniciar, gerir e concluir uma tarefa
 - 3.3.3. Falta de hábitos de estudo e de trabalho
 - 3.3.4. Não trazem material

III. Bloco Contexto

4. Contexto familiar
 - 4.1. Nível sócio-económico
 - 4.2. Circunstâncias de vida
 - 4.3. Educação em casa
 - 4.4. Não valorização da escola
5. Contexto geral de escola
 - 5.1. Desadequação curricular
 - 5.2. Organização do sistema educativo
6. Contexto de sala de aula
 - 6.1. Clima de instabilidade
 - 6.2. Autoridade
 - 6.2.1. Situação confusional
 - 6.2.2. Ameaças e atitudes repressivas
 - 6.2.3. Incapacidade para gerir a situação e necessidade de intervenção do Conselho Executivo
 - 6.2.4. Controlo por parte do professor
7. Gestão curricular
 - 7.1. Relação entre problemas de comportamento e gestão curricular
 - 7.1.1. Existe relação evidente
 - 7.1.2. Talvez exista alguma relação
 - 7.1.3. Não sabe
 - 7.2. As metodologias e estratégias de ensino
 - 7.2.1. Métodos expositivos
 - 7.2.2. Aprendizagem activa
 - 7.2.3. Variedade e diversidade
 - 7.2.4. Estratégias de diferenciação pedagógica
 - 7.2.5. Negociação
 - 7.2.6. Estrutura organizada
 - 7.2.7. Dimensão lúdica
 - 7.3. Os temas/conteúdos não lhe dizem nada
 - 7.4. As actividades/tarefas
 - 7.4.1. Trabalho de grupo
 - 7.4.1.1. Apreciação negativa
 - 7.4.1.2. Apreciação positiva
 - 7.4.2. Copiar do quadro
 - 7.4.2.1. Apreciação positiva
 - 7.4.2.2. Apreciação negativa
 - 7.4.3. Escrever
 - 7.4.3.1. Apreciação negativa
 - 7.4.3.2. Apreciação positiva
 - 7.4.4. Apreciação positiva das fichas de trabalho
 - 7.4.5. Dificuldade em pesquisar
 - 7.5. Os instrumentos/materiais
 - 7.6. O Conselho de Turma
 - 7.6.1. Desarticulação entre professores
 - 7.6.2. Conflitos de poder

V

**APRESENTAÇÃO
DE
RESULTADOS**

V - APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

1. Características gerais do grupo turma

Num primeiro momento, pretendeu-se obter informação generalizada sobre a turma enquanto um todo, um grupo. Deste modo, tentou-se obter as primeiras impressões que vinham à cabeça dos professores e, que sem pensar muito, pudessem expressar as suas opiniões, quanto às características da turma no geral. Mais à frente, no decorrer da entrevista, foram sendo aprofundadas algumas questões e provocadas algumas reflexões através das questões que foram sendo introduzidas.

1.1. Acerca da existência de problemas de comportamento

Questionados acerca das características gerais da turma em termos de comportamento, nomeadamente no que diz respeito à *existência de problemas de comportamento na turma*, 8 dos professores inquiridos consideram *existir grandes problemas de comportamento*, enquanto 2 referem haver apenas *alguns problemas de comportamento*. Destes dois professores, em resposta à questão directa, “considera que esta turma tem problemas de comportamento?”, um responde “quer dizer, ... sim, têm alguns problemas de comportamento”, e o outro, “nada de especial, há turmas piores”. No entanto, ao longo das conversas que decorreram nas entrevistas, foram referindo vários aspectos em que traduziam/evocavam os problemas de comportamento apontados pelos restantes professores do Conselho de Turma.

Um dos professores era aquele com quem os alunos tinham maior incompatibilidade e sobre o qual os restantes professores e alunos mais apontaram como tendo maiores problemas com os alunos, o que nos leva a colocar a hipótese de ele ter necessidade de negar o facto. Aliás, algo que foi sentido ao longo da entrevista na sua postura defensiva e um pouco agressiva/reactiva. O outro professor era o Director de Turma com quem houve alguns problemas ao nível de Conselho de Turma e de Conselho Executivo, a propósito da sua função e da forma como desempenhava esse cargo, apontando, assim para uma atitude, referida por outros professores, de se “pôr do lado dos alunos” e demitir-se da sua função de gestor e de assumir a direcção da turma. Ao longo da discussão dos dados haverá oportunidade de clarificar estes aspectos.

Relativamente aos **alunos**, a maioria refere existirem *alguns problemas de comportamento* (9 menções), enquanto que 4 alunos consideram existir *grandes problemas de comportamento* e 1 *não sabe*.

Num primeiro momento, os **professores** consideram que, nesta turma, o grupo de alunos é *barulhento* (10 menções), *agitado* (9 menções), *agressivo* (9 menções) *mal educado* (9 menções), *sem regras*, em que os limites não são percebidos (8 menções). Outras afirmações referidas, mas com menos menções, foram: um grupo de *revoltados* (4 menções), em que *exigem muito do professor* (4 menções) e, têm *um sentido de injustiça em que eles são os prejudicados* (3 menções), *exibicionistas* (1 menções).

Os **alunos** são da opinião que o grupo turma é essencialmente *barulhento* (12 menções), *agressivo* (6 menções), que *não se dão bem* (5 menções), são *mal educados* (4 menções) e *revoltados* (3 menções).

1.2. Características da turma em termos académicos

Em *termos académicos*, a maioria dos **professores** (9 menções) consideram que *os alunos são fracos*, sendo que alguns têm muitas dificuldades, no entanto, um professor considera a turma *normal*. Acrescentam, no entanto, que se se forem ver as pautas pode não parecer, mas que um 3, nesta turma, corresponde, noutras turmas, a um 2, quer isto dizer, que os critérios de avaliação são, já por si, “adaptados”, conforme referem os professores, “se não fosse assim a pauta seria uma desgraça”, “temos que nos adaptar à realidade daquela turma”. Referindo, ainda, que nesta turma tiveram de “baixar o nível de exigência” fazendo “coisas muito simples porque, se não, eles não vão lá”; “os testes têm de ser com consulta, e mesmo assim...”. Além disso, uma professora salientou ainda, que deixa os alunos repetirem os testes para lhes levantar a nota quando querem, sendo que, embora diga que o teste é diferente, depois lhes dá o mesmo, acrescentando que fazem exactamente os mesmos erros que nos anteriores.

A maioria dos **alunos** considera que a turma em termos académicos é *normal* (7 menções), enquanto 4 respondentes referem que *os alunos são fracos* e 3 *não sabem*.

Na avaliação do 2º período, houve 11 alunos com mais de quatro negativas (inclusive), dos quais 1 aluno tem 7 negativas, 3 alunos têm 6 negativas, 2 alunos têm 5 negativas, 5 alunos têm 4 negativas.

1.3. Relação entre problemas de comportamento e problemas na aprendizagem escolar

A maioria dos professores (8 menções) considera existir uma estreita *relação entre os problemas de comportamento e os problemas na aprendizagem*, referindo que os alunos com maiores problemas de comportamento são também os mais fracos em termos académicos, sendo da opinião que o investimento no trabalho na sala de aula, essencial à aprendizagem, não existe. Em lugar disso, a energia está canalizada para a activação constante de relações interpessoais agressivas por parte dos alunos, e da tentativa de repor a ordem por parte dos professores. Deste modo, retratam o desenrolar das aulas como “inconstante”, com quebras sistemáticas, “imprevisível”, atingindo, por vezes, uma “sensação de caos”.

1.4. Funcionamento geral dos alunos na sala de aula: grupo e subgrupos

Todos os professores são unânimes em dividir a turma em *três tipos de funcionamento*, no que diz respeito às características de *funcionamento geral dos alunos na sala de aula*: i) um grupo, de que fazem parte os “piores” e que mais perturba o funcionamento do trabalho na sala de aula, “são alunos que não fazem nada, não querem fazer e têm raiva a quem faça”. Neste grupo, todos os professores fazem um à parte, evidenciando um aluno que só por si consegue destruir uma aula, sendo referido como o “líder negativo” ao qual todos respeitam e/ou temem; ii) outro grupo dos alunos que “até podiam funcionar”, mas que vão atrás dos outros, deixando-se destabilizar pelo grupo anterior, fazendo parte deste grupo, um “grupinho de meninas” e, por último, iii) um “grupinho que até vai fazendo”, que é mais passivo, mas em que alguns têm muitas dificuldades. Neste último grupo são referidos, apenas por três professores, a existência de alunos que, apesar de “não darem problemas, são casos preocupantes, uma vez que a sua passividade, “indiferença” e “alheamento” não lhes permite envolverem-se no processo de aprendizagem e, que no meio da confusão e do desgaste na gestão da dinâmica existente na sala de aula, são esquecidos pelos professores. Por estes três grupos dividem-se os alunos mais problemáticos, quer em termos de comportamento, quer em termos de dificuldades no processo de aprendizagem.

Os **professores** referiram, também, que a *turma ainda não se constituiu como um grupo* (7 menções), explicando que, todavia, está cada um à procura do seu lugar, sentindo-se ameaçados pelos outros, não existindo coesão, e apresentando muitos problemas de relacionamento interpessoal entre eles, o que vai, naturalmente, prejudicar o funcionamento das aulas, constituindo mesmo um dos factores principais dos problemas de comportamento da turma apontados pelos professores.

Os **alunos** também identificaram esta questão como um aspecto importante no relacionamento entre colegas. Assim, 4 alunos assinalaram o facto de, no início do ano, “o grupo ainda não eram amigos” e que só a pouco e pouco é que foi havendo um espírito de amizade.

1.5. O que corre bem e o que corre mal nas aulas

Questionados acerca do que *corre bem nas aulas*, a maioria dos **professores** (8 menções) considera que *nada corre bem*, alguns respondem prontamente “nada”, enquanto outros pensam e não encontram realmente nada para dizer. A título de exemplo, uma professora, depois de pensar e não saber o que dizer, acrescentou “Ai, ... não sei,....é horrível, mas é verdade, nada corre bem ... sei lá...”.

Os professores que conseguiram referir algo que *corra bem* elegeram as situações em que os alunos estão com sono ou cansados, isto é, consideram que as aulas correm bem *quando os alunos estão a dormir ou cansados* (7 menções), principalmente no caso dos professores que têm esta turma aos primeiros tempos da manhã, ou a seguir a Educação Física. Os respondentes referiram ainda que quando *faltam os alunos mais perturbadores* (9 menções) a aula pode correr um “bocado melhor, digamos que se nota a diferença”. A propósito desta categoria, apresenta-se uma constatação, muito interessante, relatada por uma professora: “...é, mas diríamos que ele é o líder entre aspas, se ele quer destabilizar, destabiliza, se ele quer que a aula corra bem, a aula corre bem, se ele não vem, eu é que decido o que corre bem ou não”.

Dois professores referem, ainda, que corre melhor *quando os alunos podem mexer*, quando estão entretidos, ou seja, quando os alunos estão activos a participarem no seu

processo de aprendizagem, categoria esta que vai cruzar-se com as categorias que se inserem na dimensão da gestão curricular e que adiante irão ser abordadas.

Relativamente a esta questão, os **alunos** consideram que corre melhor quando os *alunos estão a dormir ou cansados* (4 menções), conforme refere um aluno, “quando estamos, às vezes, cansados, quando está tudo cansado, ou logo de manhã, também, está tudo quase a dormir”, bem como *quando faltam os alunos mais perturbadores* (5 menções). Para além disso, quando estavam a abordar esta questão, 4 alunos são da opinião de que *depende dos professores*, referindo-se tanto às suas características pessoais como profissionais: “a maneira de ser dos professores, de falar, de explicar, pá, tanta coisa (...) não gritar com os alunos, explicar bem, falar baixo”. Quanto a esta questão alguns alunos têm dificuldade em responder, encolhendo os ombros, não encontrando o que dizer, incluindo-se estas respostas na categoria *não sabe* (6 menções).

Relativamente ao que *corre mal*, os **professores** consideram que *muita coisa corre mal* (8 menções), nalguns casos respondendo prontamente “tudo corre mal”. Ao explicarem o que corre mal, evocam alguns aspectos específicos, como a entrada na aula, ou quando vêm de outras aulas em que houve problemas e já vêm muito agitados.

Na opinião de professores e alunos, corre mal *quando os alunos resolvem que vai correr mal* (8 menções por parte dos **professores** e 7 menções por parte dos **alunos**), conforme referem os professores: “se ele decide boicotar a aula, está tudo estragado”, “se lhes dá para destabilizar, destabilizam”, “assim de repente ela passa-se e começa a desparatar e os outros juntam-se e pronto”. Enquanto um aluno explica orgulhoso: “eu é que começo logo a destabilizar, se me der para destabilizar uma aula eu destabilizo”. Questionado acerca de como destabiliza uma aula, este aluno responde “sei lá, começo ..., olha, primeiro começo a mandar vir com o jeová, pronto, começo a mandar vir com ele depois o R. está à minha frente e o N. e tiramos a mala e dou-lhe depois a mala, ele vai pôr no caixote de lixo e pronto, depois já se sabe que sou eu e o outro, começa logo a mandar vir connosco, depois o sutor já manda vir com o R. e pronto já está destabilizada a aula”. Outros alunos validam estas constatações, referindo como alguns alunos podem “fazer uma confusão”, não permitir que o professor dê a aula, “às vezes eles querem chatear e não deixam os sutores dar a aula”. Três alunos dizem que *não sabem*.

5.1. Quadro síntese das características do grupo turma

Blocos de informação	Categorias	Professores Nº menções	Alunos Nº menções	Total
1. Existência de problemas de comportamento na turma	1.1. Grandes problemas de comportamento	8	4	12
	1.2. Alguns problemas de comportamento	2	9	11
	1.3. Não sabe	-	1	1
2. Características do grupo em termos de comportamento	2.1. Barulhento	10	12	22
	2.2. Agitado	9	-	9
	2.3. Agressivo	9	6	15
	2.4. Mal educados	9	4	13
	2.5. Sem regras	8	-	8
	2.6. Revoltados	4	3	7
	2.7. Exigem muito do professor	4	-	4
	2.8. Sentido de injustiça em que eles são os prejudicados	3	-	3
	2.9. Exibicionistas	1	-	1
	2.10. Não se dão bem	-	5	5
3. Características do grupo em termos académicos	3.1. Alunos são fracos	9	4	13
	3.2. Normal	1	7	8
	3.3. Relação entre problemas de comportamento e os problemas na aprendizagem	8	-	8
	3.4. Não sabe	-	3	3
4. Funcionamento geral do grupo	4.1. Existência de três tipos de funcionamento	10	-	10
	4.2. A turma ainda não se constituiu como um grupo	7	4	11
5. O que corre bem	5.1. Nada corre bem	8	-	8
	5.2. Quando os alunos estão a dormir ou cansados	7	4	11
	5.3. Quando faltam os alunos mais perturbadores	9	5	14
	5.4. Depende dos professores	-	4	4
	5.5. Quando os alunos podem mexer	2	-	2
	5.5. Não sabe	-	6	6
6. O que corre mal	6.1. Muita coisa corre mal	8	-	8
	6.2. Quando os alunos resolvem que vais correr mal	8	7	15
	6.3. Quando os professores dão aulas pouco interessantes	1	9	10
	6.4. Não sabe	-	3	3

2. Tipo de comportamentos identificados

No caso dos professores a categoria: *agressividade verbal*, surge apenas como *agressividade verbal entre alunos* - referida por todos eles (10 menções) - consiste num problema grande ao nível das interações entre alunos, estando constantemente a agredirem-se uns aos outros com insultos: “insultam-se de uma ponta à outra da sala”, “são muito cruéis uns para os outros”, os alunos mais frágeis, que não se portam mal mas têm outros problemas, são muito mal tratados, humilham-nos constantemente, como, por exemplo, com um aluno que “tem perturbações psíquicas e todos gozam com ele” (este é o aluno que mais à frente um colega refere como “o jeová”), ou com o “C., que tem grandes dificuldades de aprendizagem”, mas, para além desses, também acontece “entre aqueles que têm relações mais próximas, são muito agressivos entre eles”.

Na opinião dos alunos a *agressividade verbal* surge dividida em três tipos: entre alunos, dos alunos para com os professores e por parte dos professores para com os alunos. Deste modo, a *agressividade verbal entre alunos* (13 menções) diz respeito às trocas de

insultos, de provocações sentidas como agressões, ou às discussões acesas e acompanhadas de insultos, como alguns dos indicadores que se seguem “ todos começam a discutir por tudo e por nada e chamam-se assim ...nomes...palavrões, está a perceber”; “ há miúdas que estão sempre em discussão umas com as outras, aos gritos”; “mandam bocas uns aos outros, picam-se muito todos se picam”; “então havias de ver, a A., então, fogo, começa a rir, os risos dela, fogo... uma coisinha qualquer e ela começa a rir, parece uma hiena a rir! Eu é logo, Cala-te ó hiena! ...então ... fogo”; “às vezes eu dou assim umas respostas, só que é quando eu vejo que tenho razão”; “discutem muito e chamam-se nomes”.

Relativamente à *agressividade verbal do aluno para os professores* (11 menções) os **alunos** referem que os colegas “chamam nomes aos professores”; “começam a discutir com os professores porque a nossa turma é uma turma de revoltados”; “ele (professor) chamou-me galinha e depois eu chamei-lhe carneiro, estava sempre a gozar comigo e depois, olha, chamei-o carneiro”. Bem como, uma ameaça verbal referida por um aluno, contando o que ouviu um colega dizer a um professor: “às vezes põem-se mesmo assim: qualquer dia o sutor leva porrada lá fora”; “os professores zangam-se com eles e eles zangam-se com os professores”; “(os professores) começam logo a mandar vir aos gritos, mandam logo para a rua, também já me fez isso, se eles me mandam para a rua, começo logo a mandar vir com ele, cascão; a chamar-lhe maricas,...”. Por seu lado, os **professores** não se referem a esta categoria, mencionando aquilo que poderia constituir a agressividade verbal dos alunos para com os professores como má educação.

Mas os **alunos** também falam de alguns comportamentos dos professores, e assim surge também a categoria da *agressividade verbal do professor para o aluno* (10 menções), em que se incluem afirmações proferidas pelos professores e sentidas pelos alunos como agressivas e insultuosas e das quais os alunos falam com um sentimento de ofensa, como por exemplo: “também não está certo chamar nomes aos alunos”, “ele (professor) disse-me, é pá pareces uma galinha... fiquei envergonhada dele me chamar aquilo à frente dos meus colegas”; ou, como no caso de outra aluna, “disse-me que eu estava boa era para peixeira”, “uma vez um professor também ofendeu uma colega minha, chamou-lhe nomes”.

É notório, no discurso de professores e alunos, que existe aqui um sentido de vaivém de troca de insultos, de agressividades verbal entre alunos e professores. Esta categoria está ligada a uma outra que diz respeito à má educação, uma vez que a agressividade verbal se mistura, por vezes, com as referências à má educação, sendo que em termos de categorização optou-se por incluir na má educação apenas os indicadores que eram explícitos quanto a ser má educação, ou dizer palavrões e chamar nomes.

A *má educação* é invocada pelos **professores** (8 menções) quando se referem às respostas tortas, palavrões e insultos que lhes são dirigidos, bem como às trocas da mesma natureza dirigida aos colegas, acrescentando que “têm um palavreado incorrecto” e “não têm maneiras”, “são muito mal educados”, “são malcriados, estão sempre a dizer asneiras, chamar nomes uns aos outros e aos professores também”.

Alguns **alunos** consideram também que os alunos são mal educados para os professores (9 menções) porque “respondem mal aos professores, dizem asneiras”, “os alunos também não têm respeito pelos sutores, pela maioria dos sutores não têm...vá lá têm por um ou dois”, “às vezes também são um bocadinho malcriados para os sutores, não é”, “chamam-lhes nomes”.

Por outro lado, os **professores** referem também a *agressividade física entre alunos* (10 menções) como outra característica dos comportamentos destes, “por uma coisa qualquer são capazes de começar à tarefa na sala de aula”, de repente um levanta-se e “dá um soco no outro”, surgindo, assim, situações de uma fácil passagem ao acto passando facilmente à agressão física (desde bofetadas, murros, pontapés, cabeçadas, caroulos, etc). Os **alunos** são também da opinião de que existe *agressividade física* entre colegas (10 menções): “às vezes batem nos outros colegas”; “começam a andar à porrada dentro da sala”; “de vez em quando andam à bulha uns com os outros”.

Relativamente aos **professores**, existem 10 menções à categoria *conversas paralelas*: “falam alto uns com outros”; “têm que estar sempre a falar uns com os outros”, acrescentando que isto torna as aulas muito barulhentas e disfuncionais. Por seu lado, na opinião dos **alunos**, a maioria dos problemas de comportamento são as *conversas paralelas* (13 menções), referindo-se ao facto como sendo “muito faladores”, “os mais faladores estão quase sempre a falar”. Outros alunos explicavam um pouco mais: “eu, às

vezes, quando o professor está a falar, e eu não me interessa a conversa, eu até falo, depois, se o professor manda calar, eu calo-me, mas quê, passado cinco minutos já estou outra vez a falar”; “há aulas em que se passa a aula toda praticamente a conversar, a maior parte dos alunos...e quando o sutor manda calar gozam”.

A existência de uma certa *movimentação parasita* na sala de aula (10 menções) é identificada pelos **professores** como destabilizando o clima de trabalho: “não conseguem estar quietos, portanto, têm que estar sempre a mexer-se”; “viram-se para trás”; “espojam-se nas cadeiras, enfiando-se por ali abaixo”; “levantam-se da mesa”; “vão a outra ponta da sala fazer qualquer coisa”; “atiram papeis”, ou, ainda, outras brincadeiras como “esconder a pasta do outro”.

Os **alunos** referem também a *movimentação parasita* (7 menções) esclarecendo que “levantam-se e andam pela sala, vão falar com uma colega na outra ponta”; “atiram papelinhos pelo ar”; “outras vezes mandam papeis e tal e assim”; “ou mandam borrachas partidas aos bocadinhos”; “até telemóveis voam na sala”. Outras vezes “fazem partidas aos outros colegas, escondem-lhes as malas”.

Por último, três **professores** mencionam o comportamento de *passividade e alheamento* de alguns alunos, que é também um problema de comportamento, uma vez que é um funcionamento que não permite estar disponível para o envolvimento no processo de aprendizagem inerente à vida escolar. Sendo que, pelo facto de não criarem problemas em relação aos outros e à dinâmica do trabalho na sala de aula, são injustamente esquecidos. Esta categoria não surge nas entrevistas dos **alunos**.

5.2. Quadro síntese dos tipos de comportamento

Categorias	Sub-categorias	Professores Nº menções	Alunos Nº menções	Total
1. Agressividade verbal		10	34	44
	1.1. Agressividade verbal entre alunos	10	13	23
	1.2. Agressividade verbal do aluno para o professor	-	11	11
	1.3. Agressividade verbal do professor para o aluno	-	10	10
2. Má educação		8	9	17
3. Agressividade física entre alunos		10	10	20
4. Conversas paralelas		10	13	23
5. Movimentação parasita		10	7	17
6. Passividade e alheamento		3	-	3

3. Sentimentos perante as situações em que ocorrem problemas de comportamento

Questionados acerca dos seus sentimentos nos momentos em que ocorriam os problemas, ou seja, em cima da situação, a maioria dos **professores** teve dificuldade em identificar, reconhecer, admitir os seus sentimentos, tendo sido necessário “puxar” um pouco, e só alguns apresentaram naturalidade e espontaneidade em conversar sobre esse assunto.

O sentimento mais mencionado diz respeito ao *enervamento* (8 menções) quando admitem: “quando é assim irritado-me mesmo”; “tenho os nervos um bocadinho descontrolados”; “de início enervava-me muito, estava grávida, ia muito contrariada”; “por vezes é preciso ter os nervos de aço”; “umas vezes conseguiram enervar-me mesmo, conseguiram descontrolar-me”; “é lógico que me enervo mas tento disfarçar”; “ah isso é muito simples, isso é um Ben-u-ron antes de entrar que é para a dor de cabeça que vai surgir daí a cinco minutos”.

Para além disso, os professores referem o facto de sentirem que os alunos não lhes dão atenção e não valorizam o seu trabalho, ou seja, um sentido de serem *desatendidos* (6 menções) tal como nas seguintes afirmações: “ninguém me dá atenção”; “é como se os meus esforços são em vão”; “estou para ali a esforçar-me e ninguém me liga”; “faço o meu melhor para eles mas é-lhes indiferente”; “não ligam peva”; “eles não olham para o professor sequer, o professor não existe”.

Outro sentimento é o de *frustração* (6 menções), como são exemplo os seguintes testemunhos: “uma frustração, esta turma foi a que ao longo da minha carreira me trouxe mais incómodo pessoal... cheguei a sentir que não queria dar mais aulas à turma... foi mesmo o limite... muita pressão”; “já tentei várias coisas e nada resulta, já não sei como fazer para que as coisas corram melhor, ...é frustrante”. Por outro lado, falam também da sua *derrota* (6 menções), transmitindo uma certa desmotivação que leva à desistência: “sentia-me completamente desmotivada, não tinha vontade de ir para aquela aula”; “por vezes é mesmo um sentimento de derrota”; “só queria desistir”; “deu-me vontade de mudar de profissão”; “ia para a aula contrariada, fazia sempre uma fita aqui na sala de professores”.

Sentimentos também expressos foram: a *zanga* (5 menções) quando testemunham: “fico tão zangada, não há direito”; “fico muito zangada mesmo”; “em certas alturas zango-me a sério”; e o *desespero* (5 menções): “foi um acumular, isto de estar sempre a pensar será que amanhã e tal vou conseguir, cansa imenso, é uma ansiedade (...), sim porque tenho insónias e isso começa a ser demais, (...) vou engolindo (...) era tal o desespero e o cansaço que meti mesmo baixa”; “ai é mesmo desesperante”.

Para além disso, referem também a sensação de *incapacidade e incompetência* (4 menções), quando reconhecem: “fico com uma sensação de incapacidade por não conseguir resolver a situação”; “já me punha em causa”; “ou então sou eu que não sou capaz”.

Três professores mencionam ainda a *tristeza* (3 menções), quando referem: “dá-me uma tristeza”; “às vezes dá-me uma vontade de chorar”; “algumas vezes chorei mesmo à frente deles, não aguentei”; “às vezes sinto uma mágoa”; “uma pessoa também não é de ferro e às vezes eles magoam mesmo, sei lá, tristeza, angústia” e, dois professores consideram sentir alguma *necessidade de apoio*, quando dizem: “tive que chamar o Conselho Executivo, precisava é que me ajudassem a mim”; “sentia-me fragilizada”.

Por último, um professor referiu ainda ter *auto-controlo* explicando que “eu sou uma pessoa que me controlo bem”.

No que diz respeito a esta questão os alunos tiveram ainda mais dificuldade em responder, a maioria das menções recai na categoria *não sabe* (10 menções). Enquanto 4 alunos dizem que *não gostam*, partindo para o relato de situações problemáticas em que se sentiram ofendidos ou injustiçados, sem, contudo, conseguirem identificar os seus sentimentos.

5.3. Quadro síntese dos sentimentos dos professores e alunos

Categorias	Professores Nº menções	Alunos Nº menções
1. Enervamento	8	-
2. Desatendidos	6	-
3. Frustração	6	-
4. Derrota	6	-
5. Zanga	5	-
6. Desespero	5	-
7. Incapacidade e incompetência	4	-
8. Tristeza	3	-
9. Necessidade de apoio	2	-
10. Auto-controlo	1	-
11. Não sei	-	10
12. Não gosto	-	4

4. Factores responsáveis pela existência de problemas de comportamento**4.1. Características dos alunos**

Todos os **professores** são de opinião que os alunos têm um enorme *necessidade de chamar a atenção* (10 menções). Nesta categoria incluem-se indicadores tais como: “parece que têm constantemente uma enorme necessidade de chamar a atenção”; “de estarem no centro das atenções”; “uma certa tendência para o exibicionismo” e, também, o facto de ser “uma forma de se destacarem, de se evidenciarem, mas pela parte negativa”. Alguns indicadores remetem ainda para a “necessidade de ter protagonismo de alguma forma e, como não se podem evidenciar pela parte académica, evidenciam-se assim”. Por outro lado, referem também que, no decorrer das aulas, quando os alunos precisam do apoio do professor chamam e, se o professor não atende logo, “eles desatam a asneirar”, estando constantemente a “precisarem de ter a atenção toda”. Ainda nesta linha da necessidade imperiosa de ter a atenção para si e de mobilizar o adulto só para si, outro indicador exemplificativo é quando um professor conta “se estou numa ponta da sala a dar atenção a um e está outro já com o braço no ar, se uma pessoa não vai lá imediatamente eles refilam logo, dizem: é o desprezo não me ligam nenhuma”.

Por seu lado, os **alunos** também consideram que o comportamento dos colegas é uma *necessidade de chamar a atenção*, (6 menções) salientando que “é mais para se armar” ou “porque em algumas disciplinas há uns sutores que ligam mais a uns que a outros e depois eles ficam com mau comportamento”, “gosta de ser o maior, todos o conhecem”.

Outra categoria encontrada diz respeito à *ausência de limites*, tendo sido referida por nove **professores** “não conhecem os limites ou pensam que não há”; “não estão

habituaados a ter limites”; “não percebem, ou não aceitam os limites necessários ao trabalho, as exigências do trabalho”; “têm necessidade de estar sempre a fazer um jogo de sair fora dos limites”; “o confronto constante com as regras, eles não percebem a necessidade da sua existência, não existem fronteiras, para eles é como se professores e alunos fosse tudo o mesmo”. Isto liga-se, naturalmente, com aspectos da educação que tiveram e com os ambiente em que vivem (categorias também identificadas e incluídas no contexto). Os **alunos** não referem esta categoria.

Os **professores** referem ainda que os alunos apresentam uma certa *prontidão para a agressão e violência* (8 menções), explicando que “por tudo e por nada rebentam”; “por uma coisa qualquer são capazes de começar à tarefa”, parecendo estarem sempre prontos para agredir, seja verbal ou fisicamente. Esta informação cruza-se com os dados recolhidos relativamente à identificação do tipo de problemas existentes, em que as categorias de agressividade verbal e agressividade física têm um elevado número de menções, como atrás já foi referido.

Quanto aos **alunos**, também foi mencionada essa *prontidão para a agressão e violência* (7 menções), tanto na primeira pessoa: “eu sou maluco por armas e porrada e isso tudo”; “eu quando me apetece bater, bato”; como a falarem dos colegas: “resolvem tudo à porrada”; “qualquer coisinha e têm que agredir”; “são uns brutos”; “parece um barril de pólvora”.

Da análise das entrevistas aos **alunos** surge uma outra característica que diz respeito à *impulsividade* (5 menções), isto é, uma certa dificuldade em controlar os seus impulsos, ligada a alguma incapacidade para atrasar a satisfação das suas necessidades e a uma passagem ao acto sem passar pelo pensar, como são testemunhos as afirmações que se seguem: “ele não se segura”, “o que me dá na telha para fazer eu faço, não tenho cá, ... faço ou não faço por causa daquilo, não, um gajo vai logo, faço, faço (...) se me apetece fazer faço pronto”. “Mas é assim, ele tem que sofrer mais um bocado na pele a consciência dos seus actos”. Mas achas que ele não têm consciência do que faz? “Não, ele faz e pronto, não pensa. É assim: uma pessoa antes deve pensar e depois fazer, ele é ao contrário, ele faz e depois pensa”. Depois de fazer achas que pensa mesmo no que fez? “De vez em quando, quando já é uma coisa ... de maior relevância que ele possa ter feito é que ele pensa, agora quando ..., assim como chegar ali no recreio, estar lá um

rapaz a passar, mais pequeno, e toma! Esse, isso ele faz e não pensa e depois ri-se, ri-se e depois volta a fazer, volta a fazer, volta a fazer (...) ele normalmente diz que é para aquecer as luvas”. Nas entrevistas aos **professores** apenas existem três menções ao facto dos alunos serem um “bocado impulsivos” e não se conterem.

Para além disso, os **professores** consideram que os alunos apresentam uma grande *agitação psicomotora* (9 menções), referindo que “são muito agitados”; “não conseguem estar quietos”; “não aguentam estar sentados e quietos no seu lugar”; “têm que estar sempre a mexer-se ou virados para trás, ou a falar uns com os outros, é superior à suas forças”; “não têm capacidade para aguentar uma aula normal sentados”; “não conseguem estar ali fechados e quietos o tempo todo”.

Os **alunos**, por seu lado, também referem esta categoria (4 menções) explicando que “é um bocado difícil estar a aula toda quieta”, “sabe o que é? eu não consigo estar quieto um bocado!”. Um dos alunos, falando acerca da sua agitação, dizia: “olha, eu às vezes quando não consigo dormir mesmo, começo a fazer flexões, tenho lá uns pesos em casa, começo a fazer pesos, quando estou cansado, meto-me na cama, e pumba, estico-me logo”. De facto, este jovem, durante a entrevista que durou 50 minutos não esteve quieto um bocadinho, apresentando uma *agitação psicomotora* bem patente, sendo que toda a sua conversa se passou numa aceleração e numa encruzilhada de ideias e de frases que, ao falar, ia “comendo” palavras e saltando ideias.

Alguns **professores** são da opinião que os alunos apresentam uma grande *imaturidade emocional* (5 menções), referindo existir uma discrepância entre a sua idade cronológica e algumas demonstrações em que parece já terem vivido muito, aparentando um certa maturidade. No entanto, em certos momentos transmitem falhas no seu desenvolvimento emocional, tornando-se, nesse aspecto, muito imaturos: “eles são muito vividos, já são grandes, mas saem-se com coisas de miúdos”, “às vezes são muito infantis”; “tanto se comportam como uns matulões, como de repente parecem uns bebés”. Relativamente aos **alunos**, esta categoria foi referida com 2 menções, tal como testemunha a frase de um entrevistado: “alguns até são mais crianças do que para a idade que têm”.

Por último, os **alunos** apontam ainda outra característica que diz respeito ao facto de serem muito *brincalhões* (3 *menções*), “sei lá ... acham divertido, se calhar”, “deve ser deles gostarem muito de estar a brincar”.

4.2. Características dos professores

A maioria dos **alunos** refere que os problemas de comportamento têm a ver com as características dos professores, sendo que estas características vão influenciar a interacção entre professor e alunos. Naturalmente, estas características vão, no fundo, determinar a relação pedagógica, principal ponto de partida, na opinião dos alunos, dos problemas de comportamento, que muitas vezes passa por testar os professores, pôr à prova a sua capacidade relacional, organizativa e a forma de exercer a autoridade, ou seja, de manter a ordem, como nos referem os testemunhos dos alunos mais à frente quando abordarmos as categorias que dizem respeito à relação pedagógica e à gestão curricular.

A maioria dos **alunos** considera que as *qualidades pessoais do professor* são cruciais para o funcionamento dos alunos na sala de aula, nomeadamente a *capacidade empática* (13 *menções*) sendo o que tem maior influência nos problemas de comportamento, pois é o que estabelece a relação entre ambos e que pode fazer abrir ou, pelo contrário, encerrar a comunicação empática. No essencial, os alunos consideram o ser simpático a característica mais importante, embora nalguns casos não consigam explicitar o que entendem por isso, noutros atribuem essa qualidade ao facto de compreender o aluno e saber falar com ele, assim como o saber ouvir o aluno. Também é referido o facto de ser sincero. São exemplo alguns indicadores como: “é assim a maneira de ser deles”; “são chatos”; “não sei, não vou muito à bola com ele (professor)”; “não sei, dou-me melhor com o sutor D., não sei porquê, porque ele está mais à vontade com a gente e nós estamos à vontade com ele também”; “esses sutores não valem nada, como o sutor M, não ajuda, não ajuda nada”; “podemos desabafar com ela”.

Ainda evocando as qualidades pessoais dos professores, no ponto de vista dos alunos, os professores também têm *atitudes provocatórias* (11 *menções*), referindo que estes provocam, igualmente, certas reacções dos alunos, gerando as situações problemáticas. Tal como exemplificam os seguintes testemunhos: “os professores às vezes também dizem coisas que não está bem”; “então se me chama nomes eu também respondo,... não

vou ficar calada”; “mas também passam mal (os professores), houve uma vez que foi a turma toda, toda sem tirar nem pôr a gozar com o sutor, ele aguentou-se, ele sabe que também fez mal, ele sabe que no fundo também provocou a situação, depois os alunos também coiso, gozaram com ele, a turma praticamente toda, ele só teve que se aguentar”.

Os alunos também consideram que os professores *não são compreensivos* (8 menções), para com os alunos: “também nem tentam compreender o aluno”; “porque há alguns sutores que não entendem os alunos, depois falam, falam coisas que não devem”. Para além disso, consideram que os professores por vezes *são injustos* (11 menções): “também não está certo, os professores também são injustos”; “o professor nem vê e depois acha logo que fui eu”; “também não é justo sempre a dizerem que é a pior turma”; “às vezes os professores têm razão, mas outras vezes não, e querem sempre ter a razão eles”. Transcrevemos agora o relato feito por uma aluna de um episódio a que assistiu: “eu lembrei-me agora de um caso lá na turma de uma colega minha, foi com a professora, ela estava calada, estávamos todos calados, foi logo quando ela entrou na sala, a professora..., estávamos sentados, ela está mesmo à frente da carteira da sutora, e depois a sutora disse, depois assim acho que foi o N, não me lembro bem, disse uma coisa, depois a I., essa rapariga, disse –Ah sutora, pode já começar, pode começar já – depois a sutora disse – o quê? O que é que tu estás a dizer?, não sei quê, ele anda a, alguém anda aí a falar e tu ainda me estás a dizer isso, não sei quê. (...) depois disse que ela tinha sido mal educada, mas ela não foi mal educada (...) e a sutora disse: agora vais para a rua para não seres mal educada, depois ela disse: não vou (...) depois foi chamar a sutora C. lá ao conselho (...) e a sutora C. fica sempre do lado dos professores mesmo quando eles não têm razão: ah, mas vocês têm de respeitar a professora, mas ela não desrespeitou ninguém, ela só disse que podia começar”.

Dez alunos sentem-se desatendidos, queixando-se da falta de atenção dos professores para com eles, considerando que os professores *não dão atenção aos alunos* (10 menções), incluindo-se nesta categoria indicadores tais como: os professores “não sabem ouvir os alunos”; “às vezes eles (professores) também não nos ligam”; “nós dizemos as coisas e parece que nem querem ouvir”; “esse sutor talvez,... esse sutor parece ser muito independente, ele,... ele faz o que pensa, o que ele pensa e ... não pensa nos outros, ele só pensa para a parte dele e depois o resto ele dá pouca importância”;

“não dá atenção aos alunos, não quer saber o que os alunos pensam”; “os professores dão mais atenção a uns alunos que a outros”; “dizemos que não percebemos e os sutores não ligam”.

Por último cinco **alunos** referem ainda as *características físicas* de um professor como contributo para uma apreciação negativa por parte dos alunos, salientando que “esse professor tem o hábito de mudar muito pouco de roupa”, ou, de forma mais directa, “ele nunca muda de roupa”.

4.3. Actividade e Participação no processo formal de aprendizagem

Como factores responsáveis pela existência de problemas de comportamento foram identificadas categorias que dizem respeito à *actividade e participação no processo formal de aprendizagem*, ou seja, dizem respeito à dimensão individual inerente à actividade do aluno e à dimensão social de participação na vida geral da escola, tanto nos aspectos mais específicos das relações interpessoais, como na relação com o processo de aprendizagem e com as tarefas e exigências inerentes a esse processo.

4.3.1. Interações e relacionamentos interpessoais

Ao nível das interações com pessoas e relacionamentos interpessoais os **professores** são da opinião que os alunos têm grande *dificuldade nas relações interpessoais* (9 menções): “eles têm uma forma de se relacionar muito conflituosa”; “têm muitos problemas na relação entre eles”; “a interacção que eles têm entre si é muito complicada”. Os **alunos**, por seu lado, também consideram existirem problemas nos relacionamentos entre colegas (10 menções), referindo que “estão sempre a zangarem-se”; “e pronto dá logo bulha”; “depois não se entendem uns com os outros”.

Atravessando os comportamentos já referidos, existe constantemente uma *grande reactividade* que acciona o ataque e defesa que, num jogo de ping-pong, vai num crescendo bastante disfuncional que corrompe o clima de trabalho e inviabiliza a sequência da aula, conforme referem 7 **professores** e 9 **alunos**. São disso exemplo os seguintes indicadores, extraídos das entrevistas aos professores: “mesmo que não seja nada com ela, arma logo uma tempestade”; “levam tudo muito a peito, a A. leva as coisas todas como se fossem dirigidas a ela”; “estão sempre a reagir a tudo e da pior forma”. E como testemunho de um aluno: “se estão mal dispostos, basta uma pessoa

dizer uma coisa e lá começa tudo e não há ninguém que os pare normalmente quando começa um, o resto vai tudo de boleia”.

Ainda no que diz respeito à dificuldade nas relações interpessoais, os **professores** consideram que os alunos têm constantemente *atitudes provocatórias* (8 menções), “estão sempre a provocarem-se uns aos outros”; “parece que têm uma enorme necessidade de se estarem sempre a picar uns aos outros”; “insultam-se de uma ponta da sala para outra”; “o N. aproveita a corrente de ar para provocar”; “pode é haver uma atitude desafiante (...) quando vem cá a sub-chefe da polícia, ele desafia-a directamente, sem problemas”; “eles também gostam de provocar”. No que diz respeito à opinião dos **alunos**, também se encontra esta categoria, com 6 menções, em que dizem: “um provoca este, depois o outro também provoca, depois o outro responde, depois o outro provoca, o outro responde, depois o outro responde à provocação e provoca novamente ... é por isso, faz uma grande confusão”; “eles às vezes também dizem as coisas só para chatear”; “então, ela às vezes também me provoca, o que é que quer...”.

4.3.1.1. A especificidade da relação pedagógica

São ainda identificadas algumas categorias que se referem à especificidade da relação pedagógica. Assim, os **alunos** consideram, maioritariamente, que os problemas de comportamento têm uma forte ligação com a relação que o professor estabelece com o aluno. Ao evidenciar a *importância da relação do professor com o aluno* (11 menções) estão, deste modo, a explicitar o reconhecimento da responsabilidade do professor enquanto gestor das relações, dando especial relevo às características dos professores referidas atrás. Conforme os testemunhos de alguns alunos, “tudo depende da relação do professor com os alunos”, o professor tem de ser uma “pessoa que sabe tratar com os alunos”, “se os professores falassem com um bocado de jeitinho, o aluno normalmente pára (...) ter uma conversa com o aluno, uma conversa por bem e não tentar assim controlar o aluno assim muito rapidamente ... o aluno começa a porta-se mal e ele diz : olha, podias estar calado por isto ou por aquilo, o aluno às vezes compreende não é?! Agora assim o aluno fala e: Tu , está calado”. Para além disso, os alunos acrescentam: “e depois também há outro factor, é o professor saber compreender o aluno...há sutores que compreendem, há outros que não”, pois consideram importante para a relação pedagógica que o professor seja uma pessoa “que nos compreenda a nós e que

seja nosso amigo, que tomou-nos alguma amizade, ... pronto é assim“. Apenas dois **professores** mencionam a importância da *relação do professor com o aluno*

Na dinâmica de uma relação pedagógica alimentada pela existência de problemas de comportamento, alunos e professores, cada um com as suas características, caem assim nas teias de um permanente *jogo de defesa-ataque* (6 menções por parte dos **professores** e menções por parte dos **alunos**) entre sabores de injustiça, de necessidade de atenção, de sobrevivência que alimentam a reactividade e a impulsividade, expressando-se nessa constante necessidade de se defender atacando. Conforme dizia um professor, “eles estão sempre defensivos, é ataque e defesa ao mesmo tempo, e não sabem pôr por ordem, primeiro eles atacam depois defendem-se, e o professor começa a entrar nesse jogo, eu falo por mim (...) por vezes deixamo-nos ir nesse jogo”, “acham sempre que estão a ser vítimas de um ataque”, “como se fosse um ping-pong de ataques”, “estão sempre, como se à espera do ataque, qualquer coisinha é logo para atacar, mas ao mesmo tempo sentem-se sempre como se fossem as vítimas”. Enquanto os **alunos** (9 menções) ilustram com afirmações do tipo: “pronto, se ele (professor) é assim então eu também não vou ficar quieta”; “então ele (professor) mereceu que eu lhe dissesse isso”.

Quatro **alunos** contam ainda o quanto gostam de *testar o poder e a autoridade dos professores*, ou seja, gostam de experimentar os professores, de pô-los à prova logo no início e, a partir daí, a reacção dos mesmos vai ditar a forma como vai processar-se a continuação da relação. “Eles também gostam de ver o que é que dá, de experimentar os sutores”; “de vez em quando eu embirro com os sutores, não é, depois vejo como é que eles fazem”, ... “começo logo a mandar vir ... é para ver a reacção deles (...) se eles começam a mandar vir assim, mais pingo, se não começarem a dizer nada, a gente cala-se (...) dá luta claro, (...) claro, nunca gosto de perder”. Cinco **professores** também mencionam o facto de inicialmente os alunos gostarem de testar os professores, “primeiro experimentam a ver como é”, “vão apalpando terreno”.

4.3.2. Factores ligados à aprendizagem e aplicação de conhecimentos

Os **professores** referem alguns aspectos inerentes aos processos, dentro dos quais, maioritariamente evocam aspectos que dizem respeito a uma *incapacidade de engranar no processo de aprendizagem* no geral (8 menções): “às vezes não está propriamente

para chatear o professor ou estragar a aula, simplesmente não consegue estar ali a fazer aquilo e tem que fazer outra coisa qualquer”; “ dá-se a matéria, não estudam nada, na aula seguinte já não apanham nada, como não apanham vão perturbar”; “se eles têm dificuldades na aprendizagem, uma forma de fugir da situação é brincarem”; “o facto de sentirem que não sabem fazer, que não conseguem, faz com que tenham um escape negativo”. Para além disso, “também sentem que não estão integrados e têm que fazer qualquer coisa para passar o tempo”

Do ponto de vista da atitude dos alunos face à aprendizagem, os **professores** acrescentam a existência de um *passado de fracassos* (5 menções) que leva a baixas expectativas pessoais e face à escola: “têm um grande défice no passado como estudantes”; “sempre acharam que tinham dificuldades, que não conseguiam superá-las, não conseguiam entender, não conseguiam fazer, viveram sempre tanto neste mundo, que também não é agora que vão conseguir”. Referem também um “sentimento de fracasso, pensam: não percebo nada disto e nunca vou perceber”.

As *limitações na concentração* é um aspecto com um forte peso tendo sido referida por todos os **professores** (10 menções), ilustrada pelo facto de terem necessidade de estar sempre a mudar de foco de atenção: “distraem-se com qualquer coisa, o estojo do outro, o que o outro faz, o que não sei quem diz...”; “não estão com atenção”; “tudo serve para sair fora daquilo”.

A *falta de motivação e de interesse no trabalho escolar* é uma constante também mencionada pela maioria dos **professores** (9 menções): “é o desinteresse total”; “é desesperante porque nada os motiva”; “aqueles textos não lhes interessam, mas se levasse outros também não lhes interessava”; “a escola não lhes diz nada, têm baixas expectativas em relação à escola”.

Por outro lado, os **professores** consideram que os alunos *não sabem ouvir* (7 menções): “é incrível, mas eles não sabem ouvir, nós dizemos as coisas, orientamos, devagar, repetimos e eles não ouvem, por eles estávamos sempre a repetir”. Dois professores acrescentam também uma acentuada *ausência de imaginação*.

Na opinião da maioria dos **professores**, estes alunos têm uma *grande dependência de apoio individual* (9 menções), estando constantemente a precisar e a solicitar apoio individual por parte do professor para fazerem as coisas, são muito dependentes da disponibilidade constante e contínua do adulto junto deles. Sendo que os respondentes acrescentam que é muito difícil dar esse apoio, pois “todos eles estão constantemente a solicitar o professor”; “a certa altura já não sei para onde me virar”; “temos de estar sempre ao pé deles para conseguir que eles façam qualquer coisa”.

Foram também identificadas pelos professores grandes *limitações nas competências básicas*, nomeadamente ao nível da *linguagem oral* (4 menções) que, na opinião dos professores, está muito aquém do desejado para o nível de um 7º ano de escolaridade. O tipo de linguagem utilizado é “desadequada”, “imprópria”, “falam mal, bem sei que provavelmente é o que ouvem em casa, mas é uma desgraça”, “utilizam muito o calão”, digamos que estão longe do Português padrão. Ao longo das entrevistas com os alunos foi também possível testemunhar, principalmente no que diz respeito aos alunos mais problemáticos, uma grande pobreza de linguagem e uma limitação da capacidade de pensar e verbalizar os aspectos da vida escolar que lhes dizem respeito. Ao nível da capacidade de expressão e de organização de ideias e construção do discurso também foram notórias as limitações de alguns alunos.

Outras limitações referidas ao nível das competências básicas diz respeito às enormes *dificuldades na leitura e escrita* (5 menções), como dizia a professora de Língua Portuguesa: “lêem tão mal, é difícil segui-los, não se percebe, nem eu nem os colegas conseguimos perceber, aquilo é tudo tão atabalhado...” e “fazem muitos erros ortográficos”. Outros professores referem também que “não compreendem nada do que lêem”; “se eles nem conseguem ler as perguntas como é que eles hão-de responder bem”; “bem, e as respostas deles, para além do que dizem é ver como escrevem”; “eu antes ditava, tipo os apontamentos para eles ficarem com o principal escrito no caderno, mas depois quando vi os cadernos desisti, não se percebia era tal a quantidade de erros”. Deste modo, com dificuldades ao nível da leitura, se não podem compreender o que lêem dificilmente conseguirão ler para extrair informação e aceder ao conhecimento, ou seja, não lhes é possível estudar e muito menos ter prazer, interesse ou motivação por esse tipo de tarefas/actividades do meio letrado.

Por último, é assinalada a *falta de conhecimentos prévios e básicos* (5 menções) que são fundamentais à compreensão e integração das aprendizagens a realizar num 7º ano de escolaridade, sendo esta uma dificuldade acrescida no processo de aprendizagem destes alunos. Como alguns entrevistados dizem, “aquilo que é suposto um aluno trazer quando chega a um 7º ano, eles não têm”, “não têm pré-requisitos”.

4.3.3. Funcionamento perante as tarefas e exigências gerais

Acerca do funcionamento dos alunos perante as tarefas e exigências gerais ao nível do trabalho escolar, uma constante atitude de *recusa ao trabalho* é referida por 7 **professores**, explicitando que os alunos fazem habitualmente a antecipação do não sei, “dizem logo: não faço, não sei fazer, ainda antes de experimentarem”; “desistem antes de tentarem”; “ainda não leram e dizem logo que não sabem e não fazem”; “a primeira atitude é não fazer, depois temos que ir lá falar com eles, mostrar como é, e depois lá fazem, às vezes, porque muitas vezes não fazem mesmo”; “às vezes pura e simplesmente dizem que não faço e pronto”. Sobre esta questão, levantavam ainda a hipótese de se relacionar com alguma insegurança ligada ao passado de fracassos atrás mencionado. Em relação a esta categoria, dois **alunos** também a mencionam, sendo que um diz a propósito das actividades/tarefas que os professores propõem: “às vezes eu não faço o que eles me mandam”, e outro comenta: “também os sutores às vezes querem que a gente faça coisas que a gente não sabe e depois olha, não fazemos”.

Os **professores** consideram também que a maioria dos alunos tem uma grande *dificuldade em aderir, iniciar, gerir e concluir uma tarefa* (9 menções), referindo que para além da dificuldade de adesão, também a persistência e a capacidade de desenvolver uma tarefa enfrentando-se com um problema ou dificuldade está comprometida, surgindo de imediato a falta de disponibilidade para procurar a resolução, “desistem logo”, “parece que ficam zangados”.

Têm igualmente, segundo a opinião dos **professores**, uma grande *falta de hábitos de estudo e de trabalho* (8 menções), referindo os professores que “ não estão habituados a trabalhar, a estudar, a pesquisar, procurar e a aguentar as exigências desse trabalho, ... mesmo quando sejam trabalhos simples, sim, porque para eles não propomos coisas muito elaboradas”; “eles não percebem que para o trabalho escolar tem que se estar

quieto e tem que se fazer as coisas com um certo ritmo”; “não fazem trabalhos de casa”; “não sabem pesquisar” e que “o problema deles é não quererem trabalhar e eu insistir”. Os **professores** acrescentam ainda que os alunos *não trazem material* (8 menções) “não trazem nada para a aula”, “nunca têm o material que é preciso”, “caderno para quê, eles simplesmente acham que não é preciso, não querem saber”, “eu até propus um trabalho diferente em que era preciso cada um trazer uma embalagem de leite, eles pareciam entusiasmados, mas depois quase ninguém trouxe”.

4.4. Factores ligados ao contexto familiar

No que diz respeito ao contexto familiar os **professores** inquiridos evocam as circunstâncias de vida em que estes alunos viveram e vivem, como não sendo facilitadoras, nomeadamente ao *nível sócio-económico* (5 menções): “são quase todos escalão ‘A’ do SASE, têm muitos problemas”; “têm muitas carências económicas”; “muitos trabalham em casa, tomam conta de irmãos, fazem os trabalhos da casa, os pais trabalham muitas horas fora de casa, têm vários empregos para tentar arranjar dinheiro para a família toda”.

Professores e alunos são da opinião que as *circunstâncias de vida* dos alunos (6 menções por parte dos **professores** e 4 menções por parte dos **alunos**) também são um factor que influencia as suas características pessoais e, naturalmente, os seus comportamentos. Tal como os seguintes testemunhos de alunos ilustram: “talvez a vida que leva fora da escola, no bairro também, no bairro e em casa às vezes possibilita um comportamento bom ou mau (...) talvez os alunos que lá os pais deixam estar o dia todo na rua, não se preocupam muito bem e o aluno desde que ele venha para a escola e vá para casa depois, já já coiso, depois ele chega a casa ou vai para a rua ou fica em algum sítio, depois, depois também depende dos amigos que a pessoa tem lá fora”; “eles no bairro estão habituados a fazerem o que querem”; “depois há pessoas também: Ah, como o outro meu amigo faz isto ou aquilo também posso fazer, pronto. (...) uma zona onde é um bairro, um bairro que... este bairro tem uma certa fama também, .. fama de violência, de roubos, em certa parte é verdade, mas também há ali umas pessoas muito educadas mesmo, educadíssimas”. De acordo com o que referem os professores, estes alunos vivem em famílias destruturadas, com problemas de droga, alcoolismo, familiares que se encontram a contas com a justiça, estando muitos deles presos: “eles

(alunos) em casa não têm apoio nenhum”; “são jovens muito abandonados”; “também têm histórias de vida muito complicadas”; “são famílias muito desorganizadas”.

Os **professores** também consideram que um dos problemas é a *educação em casa* (7 menções), como referem: “também vai da educação que lhe dão em casa”; “uma vez perguntei a uma aluna se ela também respondia assim aos pais e ela realmente disse-me que sim, e eu acredito, se calhar lá em casa é assim”; “os modelos que têm em casa também não são melhores, nós podemos ver quando os pais cá vêm como é que é”; “os pais também não têm mão neles”. No fundo, famílias com pouca disponibilidade para educar, para constituírem um suporte para o outro, com modelos pouco consistentes, gerando ambientes pouco confiantes, sem fronteiras, pouco tranquilos e pouco estimulantes. Três **alunos** também fizeram menção a esta categoria, referindo, por exemplo, “é a educação, a maneira como eles vivem em casa”.

Por outro lado, os **professores** referem a *não valorização da escola* por parte da família (7 menções) como sendo importante para o desenvolvimento dos filhos e menos ainda para os seus futuros profissionais, dando como exemplo o aspecto de muitos alunos só irem à escola para poderem receber o rendimento mínimo e de, para os pais, “saber escrever o nome basta para ir para a venda”, sendo que muitos deles “têm trabalhos em que ganham muito dinheiro e acham que não é preciso tirar um curso para ganhar dinheiro”.

4.5 Factores ligados ao contexto escolar

Uma categoria evidenciada nas respostas dos professores diz respeito à *desadequação curricular* (6 menções) sendo referido o facto da “escola não estar adequada para este tipo de alunos”, considerando os respondentes que a maioria deles deveria ter uma estrutura curricular diferente, que permitisse o acesso a percursos com uma via mais profissionalizante.

Dentro do contexto escolar, os professores abordam uma questão mais abrangente que diz respeito ao *sistema educativo* (3 menções), que está organizado privilegiando uma grande “permissividade” do sistema, um “facilitismo” em que “nivela-se por baixo” e em que os alunos “passam sempre, mesmo que não trabalhem”, ou seja, em que “o sistema está feito para o mínimo”.

4.6. Factores ligados ao contexto de sala de aula

4.6.1 Clima de instabilidade

Dos relatos de professores e alunos identifica-se um *clima de instabilidade* como referem 7 professores: “destabilizam-se uns aos outros”, “esse grupinho de raparigas também, às vezes, se está tudo silencioso e sossegado, também não conseguem, e então são elas que inventam qualquer coisa para quebrar o sossego”. Parece ser um padrão de instabilidade e agitação (categoria já atrás referida), como se esta fosse uma matriz habitual que persiste como pano de fundo, como se fosse familiar moverem-se, Eu e os Outros num caldo de instabilidade e agitação e não de calma e tranquilidade, ou seja um padrão de funcionamento já conhecido e familiar e que, por isso mesmo, procuram manter. Numa procura da segurança do que já é conhecido e habitual surge a repetição dos padrões de funcionamento já conhecidos.

4.6.2. Autoridade, uma fonte de ordem

4.6.2.1. Situação confusional

A categoria que a maioria dos professores evoca é a *situação confusional* (8 menções). Diz respeito a circunstâncias em que não existe uma atitude clara de afirmação da autoridade por parte do professor, e que, normalmente, conduzem a situações demasiado confusas, identificadas por professores e alunos como negativas e evocadas pelos professores como muito desgastantes.

Nestas ocasiões, o professor quer exercer o seu poder para controlar as situações mas, não conseguindo, os alunos tentam impor, em simultâneo, o seu poder, gerando uma “grande confusão”. Assim, num momento em que uns tentam manter a ordem, uns tantos outros agravam a desordem, instaurando-se o caos.

Dos testemunhos dos professores tiram-se algumas citações ilustrativas deste estado confusional em que fica a dinâmica de uma aula: “era eu a falar e eles a falar, para me ouvirem tinha que gritar e eles ainda falavam mais alto”; “tolerei muita coisa e assim caí em descrédito”; “a coisa pior que há com este 7º X é interromper a aula aos gritos, aí saltam completamente e para a má educação, gritas comigo para quê, e vai para aquela parte, e é qualquer um deles”.

Os professores também se sentem perdidos sem saber o que fazer, como se pode constatar na afirmação deste professor: “se ponho na rua pedem desculpa e voltam a fazer o mesmo, se ficam lá dentro é uma confusão”. Por outro lado, “quando vieram para a escola quiseram experimentar os professores, nós agimos de forma brusca e aí gerou-se isto ... até porque eles estão sempre num jogo de ataque e defesa e o professor começa a entrar nesse jogo, eu falo por mim, o professor tem que manter a ordem, e por vezes deixamo-nos ir nesse jogo”.

Os **alunos** também referem maioritariamente a *situação confusional* (12 menções) através de vários relatos em que retratam a situação de alunos e professores a falarem, todos ao mesmo tempo, ou até a gritarem, numa tentativa de pôr a ordem, mas sem que o professor consiga exercer a sua autoridade e repor a ordem. Conforme os alunos dizem: “todos gritam calem-se”, ou “há aqueles professores que querem fazer a aula a dizer calem-se, e depois os alunos não se calam e alguns também dizem calem-se e depois começam a discutir ou coiso e é uma confusão”; “às vezes o sutor deixa parar ou então intervém, às vezes é pior, às vezes é melhor e às vezes fica calado à espera”.

4.6.2.2. *Tentativa de autoridade pelo medo, ameaças e repressão*

Estas situações levam a tentativas desesperadas por parte dos professores de repor a ordem e a puxar pelos seus galões autoritários, recorrendo a **ameaças e atitudes repressivas** (9 menções por parte dos **professores**), como, por exemplo, ameaçar com processo disciplinar, o que passa pelo “meter medo com os pais” que, na opinião de alguns professores, “por incrível que pareça, com estes miúdos até dá resultado”; “ameaço com processos disciplinar, com Conselho Executivo, com os pais, o medo resulta”; “ameaço que marco falta”; “no início do ano tomei uma atitude com eles muito má, porque não deu resultado, aliás foi muito pior, comecei a agir com eles como agia com os miúdos do 5º ano: punha fora da aula, marcava faltas de comportamento e eles cada vez que iam para a aula ainda me provocavam mais”; “já pus um aluno na rua suportado pelas minhas mãos e levado com os pés no ar e acabou, nunca mais vou discutir com ele”; “agora sinto vontade de resolver rapidamente a situação, de os pôr fora da aula e não esse excesso de diálogo”; “eu quando ponho um aluno lá fora é de forma inequívoca, se ele não quer sair, tiro-lhe a cadeira e ele fica em pé, começa por aí”.

A maioria dos **alunos** também refere a utilização de *ameaças e atitudes repressivas* por parte dos professores (13 menções), considerando que as ameaças têm resultado embora sejam da opinião que atitudes autoritárias e repressivas provocam o efeito contrário. Conforme explica um aluno acerca dos comportamentos e atitudes dos professores que não dão resultado e que fazem os alunos “gozarem” e portarem-se pior: “ele (professor) manda calar assim com, com coiso, com, como um polícia e isso não dá, isso é pior, os alunos ainda fazem pior”.

4.6.2.3. Incapacidade em gerir a situação e intervenção do Conselho Executivo (CE)

A incapacidade em gerir a situação e intervenção do CE é uma categoria que diz respeito às informações em que existe uma desistência por parte do professor, pela incapacidade em gerir a situação e a necessidade de chamar a autoridade máxima da escola – O Conselho Executivo. Sete **professores** referem ter recorrido a esta estratégia em situação de desespero. Acrescentando que foram momentos de grande frustração e sentimento de incapacidade em que até choraram.

A este respeito, os **alunos** não são explícitos a identificar a incapacidade do professor em gerir a situação e referem-se ao facto dos professores chamarem o CE (12 menções) aceitando a passagem do poder e do controlo para a presidente do CE, achando que até dá resultado.

4.6.2.4. Controlo claro por parte do professor

Na categoria *controlo claro por parte do professor* inserem-se os relatos de situações em que os professores, através da sua atitude calma, firme e convicta conseguem circunscrever os focos problemáticos logo que se desencadeiam e, desse modo, controlar a situação, não permitindo o seu alastramento e minimizando os efeitos negativos, correspondendo a 4 menções por parte dos **professores** e a 3 por parte dos **alunos**, sendo que, neste caso, referindo-se essencialmente a dois ou três professores.

4.7. Factores relacionados com a gestão curricular

Ir-se-á agora abordar as questões curriculares, a forma como se processa a organização das actividades/tarefas curriculares, os conteúdos/temas, os materiais, o que diz respeito à gestão do currículo. Ou seja, trata-se da forma como se organiza o contexto onde vai ocorrer o processo de aprendizagem e permitir uma determinada dinâmica que

dependerá das condições disponibilizadas para que as pessoas envolvidas possam vivenciar os seus processos e interagir com pessoas, objectos, símbolos e signos.

Apesar de ao longo do seu discurso os professores contarem as situações pedagógicas em que ocorriam mais problemas, ou pelo contrário, menos problemas, a atribuição de uma possível ligação entre os problemas de comportamento e a organização pedagógica não emerge naturalmente na grande maioria dos discursos. De facto foi algo com que os **professores** se confrontaram ao serem directamente questionados acerca dessa questão, e poucos foram os que conseguiram dar uma resposta pronta. A maioria questionou-se a si próprio no momento, não estando muito certos, mas considerando que deveria haver alguma relação, tentando identificar qual poderia ser. Assim, só 4 professores referem claramente que *existe uma relação evidente*, considerando que é importante a organização pedagógica da sala de aula e as propostas de trabalho, enquanto 6 professores respondem que *talvez exista uma alguma relação* mas não sabem identificar qual, verbalizando a reflexão que desenvolvem no momento em que foram questionados, “hum, nunca tinha pensado nisso”; “sim, acho que deve haver, mas eu ainda não sei como fazer, mas acho que sim, ando a ver se descubro alguma coisa, mas não sei muito bem”; “pois existir existe, não sei bem qual”; “é capaz de ter influência, ... sei que gostam muito das aulas de Ciências e História, gostam da maneira como os professores dão as aulas, noto que quando levo vídeo ou retroprojector para a aula é um silêncio”. Nenhum professor afirmou claramente não existir ligação entre os problemas de comportamento e a organização pedagógica das sala de aula.

Quanto aos **alunos**, 8 consideram que *existe uma relação evidente* entre os problemas de comportamento e a forma como os professores organizam e dão a aula, enquanto 4 são da opinião que *talvez exista alguma relação* e 2 dizem que *não sabem*.

4.7.1. As metodologias e estratégias de ensino

Os **alunos** são os únicos a fazer referência às *aulas expositivas* (8 menções), queixando-se das aulas em que o professor só explica e escreve no quadro: “nós não fazemos actividades é só mesmo dar matéria, nunca fazemos actividades, e assim, tá a perceber,... nós depois portamo-nos mal”; “porque está sempre a falar, ... um professor sempre a falar, fogo, cansa”; “caramba, os sutores sempre a falarem faz sono”; “fala,

fala, fala, e depois escreve no quadro, e nós, olha, depois às vezes começamos assim a portar-nos mal”.

Cinco **professores** são da opinião de que uma *aprendizagem activa* dá melhores resultados, uma vez que o aluno está como participante activo no seu processo de aprendizagem, permitindo que os alunos estejam mais envolvidos e se portem um pouco melhor. Uma professora procurava criar dinâmicas de trabalho em que os “alunos pudessem mexer, como, por exemplo, o trabalho na horta” (em Ciências da Natureza). Os alunos “gostam de mexer, do contacto com os materiais e manipulação de técnicas (...) realizaram um trabalho que consistia na elaboração de uma maqueta de casas típicas portuguesas” (em Educação tecnológica), ou como por exemplo um outro testemunho que evoca as estratégias de ensino adoptadas, “quando explicava como era não ligaram, estavam agitados e a falar, mas quando começaram eles a aplicar viram que era engraçado e começaram a agarrar-se mais”. Por seu lado, o **alunos** (11 menções) também consideram que é importante estarem activos para que não ocorram problemas de comportamento, tal como refere uma aluna: “para não haver problemas é mais assim actividades e isso”; “quando estamos entretidos e ocupados”.

A necessidade de introduzir *variedade e diversidade* também é um aspecto sublinhado por alguns **professores** (3 menções), explicando que é necessário estar sempre a introduzir coisas diferentes, “coisas diversificadas que tenham o efeito surpresa”, “temos que estar sempre a inventar um bocado o que é que podemos fazer para ir ao encontro deles”, “têm necessidade de haver alterações na forma como se dão as aulas, de cativá-los com coisas apelativas”. A este respeito os **alunos** apresentam um maior número de menções (6): “há sutores que fazem assim coisas diferentes”; “assim não é sempre a mesma coisas, temos várias coisas que podemos escolher”.

As *estratégias de diferenciação pedagógica* foram evocadas apenas por dois **professores**, um porque trabalhava normalmente com algumas práticas nesta linha, utilizando um tempo de trabalho autónomo, um Plano Individual de Trabalho (PIT), propondo diferentes opções de tarefas à escolha dos alunos. Esta professora dizia que sempre era um bocadinho melhor: “no 1º período uns estudaram umas coisas, outros outras, tinham fichas de trabalho, interessaram-se, envolveram-se, até vi o N. (o aluno com maior envolvimento em problemas) à procura no livro, mas depois, no 2º período,

a certa altura deixou de resultar, não sei porquê”; “mas mesmo assim é difícil, têm que ser coisas simples e por vezes nem assim”, “mas tem que ser o treino na sala de aula, o estudo tem que ser na sala de aula”. Outra professora refere ter adoptado algumas práticas deste tipo em desespero de causa, como se pode constatar na seguinte afirmação “acabei por fazer o PIT, a D. (colega) ajudou-me, porque já não sabia como dar a matéria”.

Todos os **alunos** (14) se referem às estratégias dessas professoras, especialmente a de CN, que trabalha no âmbito da *diferenciação pedagógica* de forma um pouco mais sistemática, considerando que é a melhor maneira de dar as aulas para não haver problemas de comportamento. “Nós assim portamo-nos melhor”, “temos várias coisas para fazer e sabemos o que temos de fazer, por isso trabalhamos”; “escolhemos as fichas e estamos entretidos a fazer e depois queremos acabar porque temos outras coisas para fazer”; “fazer fichas e outras coisas como em CN é bom, assim nós trabalhamos mais e não nos portamos mal”.

A importância da *negociação* foi também referida por três **professores**, explicando que “têm de se encontrar estratégias de negociação, não se pode chegar ali e impor, primeiro tem que se falar no Big Brother e depois dar a aula, primeiro um pouco dos seus interesses, depois o que o professor quer”; “eu combinei com eles que à segunda eles fazem fichas e estudam por eles; à quarta eu dou a matéria e à sexta tiram dúvidas e assim negocieei com eles, eu dou-lhes um tempo para eles e depois eles têm que, me dar um tempo de atenção e isto funciona”. Os **alunos** (4 menções) também consideram importante existir uma certa negociação de actividades/tarefas e de tempos por parte dos professores. Adiante, na discussão dos dados, serão apresentados alguns testemunhos elucidativos.

É também referida a necessidade de uma *estrutura organizada*, como um factor importante para o trabalho e redução dos problemas de comportamento, com 3 menções por parte dos **professores** e 9 por parte dos **alunos**. Com menor expressão, é ainda evocada a *dimensão lúdica* inerente à aprendizagem, com 2 menções por parte dos **professores** e 5 por parte dos **alunos**.

4.7.2. Os temas/conteúdos

Nesta dimensão curricular os **professores** referem ainda, que os *conteúdos não lhes dizem nada* (4 menções) “não conseguia dar aquilo que eu queria porque eles não me permitiam”, “os conteúdos de um 7º ano não lhes interessam, não lhes dizem nada”, “eles não estão minimamente interessados nos conteúdos curriculares”.

4.7.3. As actividades/tarefas

Relativamente às *actividades/tarefas*, professores e alunos referem o **trabalho de grupo**, contudo, com diferentes opiniões acerca da sua apreciação. Deste modo, os **professores** fazem uma *apreciação negativa* (8 menções), sendo da opinião que o trabalho de grupo não resulta com estes alunos, “eles têm muita dificuldade em trabalhar em grupo, não se organizam, discutem, insultam-se, pegam-se todos”; “nunca me atrevi a dar trabalho de grupo com eles, isso nem pensar, não resultava de certeza”; “naquele trabalho de grupo o grupo que era melhorzinho, eu pensava que aquele grupo estava estruturado, tinham feito as coisas, até fizeram o plano para a aula que iam apresentar, depois chegou ao dia, chegam atrasadas e começam a discutir com o resto do grupo – porque não fizeste o que devias ter feito – e por aí fora, portanto, depois não funcionou, não resultou”.

No entanto, os **alunos** fazem uma *apreciação positiva* do trabalho de grupo (6 menções) considerando que isso os entusiasma e envolve mais no trabalho, valorizando a dimensão interpessoal dessa actividade/tarefa.

Os **professores** referem-se ao *copiar do quadro* fazendo uma *apreciação positiva* (4 menções), já que é a tarefa em que os alunos estão “mais sossegados”. Esta actividade/tarefa põe-nos perante uma situação em que o professor está a utilizar uma metodologia expositiva, explica a matéria, é um momento centrado no professor mas que é acompanhado de um suporte visual e exige uma participação por parte dos alunos, pois se conseguirem copiar tudo direito (o que suscita dúvidas ao analisarem-se alguns testemunhos dos alunos) ficam com o que o professor diz no caderno, que poderia, no caso de vir a ser utilizado, ajudar a estudar (o que para poucos alunos será uma realidade, conforme a informação recolhida nas entrevistas) e com alguma participação do aluno que está activo a escrever (podendo, no entanto, não estar a compreender e a assimilar). Melhor dizendo, está ocupado numa actividade mecânica, não lhe deixando,

talvez, a oportunidade para fazer outras coisas que podem perturbar a aula, pelo menos durante um tempo,... até se fartarem.

Quanto a *copiar do quadro*, os **alunos** referem-na como tarefa habitualmente proposta pelos professores e emitem opiniões divergentes. Três dos respondentes fazem uma *apreciação positiva*, porque ajuda a perceber melhor, como nos diz, por exemplo, uma aluna: “entra duas vezes ...”. Por outro lado, 6 dos inquiridos fazem uma *apreciação negativa*, evocando o facto de se tornar “chata”.

Os **professores** também referem, por seu turno, que *escrever* é a tarefa que mais desagrada a estes alunos, tendo um *apreciação negativa* (5 menções). Enquanto a maioria dos **alunos** faz uma *apreciação negativa* (9 menções) e uma aluna faz uma apreciação positiva.

Quatro **professores** referem que quando os alunos estão a *fazer fichas de trabalho* estão normalmente um pouco mais sossegados e comprometidos com o trabalho. É de sublinhar que apenas uma professora utiliza sistematicamente as ditas fichas de trabalho englobadas no âmbito de uma prática pedagógica assente numa pedagogia diferenciada. Enquanto outra professora utiliza, algumas vezes, sendo que ainda outra, por vezes, proporciona algum tempo para que os alunos façam fichas de treino. Uma das menções diz respeito à evocação da situação a propósito do trabalho de outra colega que sabe resultar.

Fazer fichas de trabalho é a actividade/tarefa mais evocada pelos **alunos** como tendo uma conotação fortemente positiva (13 menções), considerando-a como uma actividade de que gostam e que resulta em termos dos alunos estarem activos na sua aprendizagem, estando também associado um certo agrado pelo facto de haver escolha e variedade. Esta actividade foi sempre referida pelos alunos aludindo à sua utilização numa disciplina (CN) em que a professora organiza as suas aulas utilizando algumas estratégias de diferenciação pedagógica atrás referidas. Uma aluna conta-nos: “em trabalho de fichas individuais eu aprendo melhor, porque se eu tiver uma ficha ao pé de mim, posso ler quantas vezes eu precisar e não é preciso eu estar a pedir à sutora para explicar”.

Pesquisar é algo que os **professores** consideram que os alunos têm enormes dificuldades (8 menções): “Eles não conseguem procurar no livro, ler, eu digo onde está e mesmo assim tenho que ir lá, ao pé de cada um, explicar onde está, apontar com o dedo onde está”; “os testes foram com consulta e mesmo assim só tive cinco positivas, não conseguem tão pouco pesquisar”; “o que se nota é que eles não estão habituados a procurar, a verem as coisas”. Esta categoria não é referida pelos **alunos**.

Relativamente aos *instrumentos/materiais* disponibilizados para a aprendizagem, são maioritariamente os **alunos** que fazem alusão a esta categoria (8 menções), considerando que também é um factor importante, enquanto apenas cinco **professores** referem ser importante acautelar os instrumentos/materiais.

4.8. O Conselho de Turma e a Gestão Curricular

Acerca do Conselho de Turma e dos comportamentos dos diferentes elementos que dele fazem parte, são referidos alguns aspectos que, na opinião dos **professores**, prejudicam a dinâmica da gestão curricular, tais como a *desarticulação entre professores* (6 menções), conforme elucidam alguns testemunhos: “Os Conselhos de Turma têm um ambiente de cortar à faca”; “ninguém se entende”; “falta de articulação dos professores para o projecto da turma – a horta biológica”; “o DT é uma pessoa muito difícil”; “ele diz que não tem problemas com eles mas não é bem assim”. Outra categoria é a existência de certos *conflitos de poder* (4 menções) que engloba alguns indicadores tais como: “houve uns problemas e o DT demitiu-se do papel de autoridade e disse mesmo aos alunos – agora quem quiser que exerça a autoridade”; “a partir geraram-se muitos conflitos e ele põe-se do lado dos alunos, como se fosse um deles em vez de ajudar a resolver as coisas”; “e os miúdos sentem-se com isso, eu acho que eles pioraram quando isto aconteceu, ficaram mais agressivos e mais reactivos com os professores ... e mesmo a não querem fazer as coisas”.

5.4. Quadro síntese dos factores responsáveis pela existência de problemas de comportamento

Blo cos	Categorias	Sub-categorias	Professores Nº de menções	Alunos Nº de menções	Total	
Centrado na Pessoa	1. Características dos alunos	1.1. Necessidade de chamar a atenção	10	6	16	
		1.2. Ausência de limites	9	-	9	
		1.3. Prontidão para a agressão e violência	8	7	15	
		1.4. Impulsividade	3	5	8	
		1.5. Agitação psicomotora	9	4	13	
		1.6. Imaturidade emocional	5	2	7	
		1.7. Brincalhões	1	3	4	
	2. Características dos professores	2.1. Qualidades pessoais				
		2.1.1. Capacidade empática	-	13	-	
		2.1.2. Atitudes provocatórias	-	11	-	
2.1.3. Não são compreensivos		-	8	-		
2.1.4. São injustos		-	11	-		
2.1.5. Não dão atenção aos alunos		-	10	-		
	2.2. Características físicas					
Centrado no Processo	3. Actividade e Participação dos alunos no processo de aprendizagem formal	3.1. Interacções e relacionamentos interpessoais				
		3.1.1. Dificuldades nas relações interpessoais	9	10	19	
		3.1.2. Grande reactividade	7	9	16	
		3.1.3. Atitudes provocatórias	8	-	8	
		3.1.4. Relação pedagógica				
		3.1.4.1. Importância da relação do professor com o aluno	2	11	13	
		3.1.4.2. Jogo de defesa-ataque	6	9	15	
		3.1.4.3. Testagem do poder e da autoridade dos professores	5	4	9	
		3.2. Aprendizagem e aplicação de conhecimentos				
		3.2.1. Incapacidade de engrenar no processo de aprendizagem	8	-	-	
		3.2.2. Passado de fracassos	5	-	-	
		3.2.3. Limitações na concentração	10	-	-	
		3.2.4. Falta de motivação e de interesse no trabalho escolar	9	-	-	
		3.2.5. Não sabem ouvir	7	-	-	
		3.2.6. Ausência de imaginação	2	-	-	
	3.2.7. Grande dependência de apoio individual	9	-	-		
	3.2.8. Limitações nas competências básicas					
	3.2.8.1. Limitações na linguagem oral	4	-	-		
	3.2.8.2. Dificuldades na leitura e escrita	5	-	-		
	3.2.8.3. Falta de conhecimentos prévios	5	-	-		
	3.3. Funcionamento perante tarefas e exigências gerais					
	3.3.1. Recusa ao trabalho	7	2	9		
3.3.2. Dificuldade em aderir, iniciar, gerir e concluir uma tarefa	9	-	9			
3.3.3. Falta de hábitos de estudo e de trabalho	8	-	8			
3.3.4. Não trazem material	8	-	8			
Centrado no Contexto	4. Contexto familiar	4.1. Nível sócio económico	5	-	5	
		4.2. Circunstâncias de vida	6	4	10	
		4.3. Educação em casa	7	3	10	
		4.4. Não valorização da escola	7	-	7	
	5. Contexto escolar geral	5.1. Desadequação curricular	6	-	6	
		5.2. Organização do sistema educativo	3	-	3	
	6. Contexto de sala de aula	6.1. Clima de instabilidade	7	-	7	
		6.2. Autoridade				
		6.2.1. Situação confusional	8	12	20	
		6.2.2. Ameaças e atitudes repressivas	9	13	22	
		6.2.3. Incapacidade para gerir a situação e necessidade de intervenção do Cons.Executivo	7	12	19	
	6.2.4. Controlo por parte do professor	4	3	7		
	8. Gestão curricular	7.1 Relação entre problemas de comportamento e gestão curricular				
7.1.1. Existe relação evidente		4	8	12		

	7.1.2. Talvez exista alguma relação	6	4	10
	7.1.3. Não sabe	-	2	2
	7.2. As metodologias e estratégias de ensino			
	7.2.1. Métodos expositivos	-	8	8
	7.2.2. Aprendizagem activa	5	11	16
	7.2.3. Variedade e diversidade	3	6	9
	7.2.4. Estratégias de diferenciação pedagógica	2	14	16
	7.2.5. Negociação	3	4	7
	7.2.6. Estrutura organizada	3	9	12
	7.2.7. Dimensão lúdica	2	5	7
	7.3. Os temas/conteúdos não lhes dizem nada	4	-	4
	7.4. As actividades/tarefas			
	7.4.1. Trabalho de grupo			
	7.4.1.1. Apreciação negativa	8	-	8
	7.4.1.2. Apreciação positiva	-	6	6
	7.4.2. Copiar do quadro			
	7.4.2.1. Apreciação positiva	4	3	7
	7.4.2.2. Apreciação negativa	-	6	6
	7.4.3. Escrever			
	7.4.3.1. Apreciação negativa	5	9	14
	7.4.3.2. Apreciação positiva	-	1	1
	7.4.4. Apreciação positiva das fichas de trabalho	4	13	17
	7.4.5. Dificuldade em pesquisar	8	-	8
	7.5. Os instrumentos/materiais	5	8	13
	7.6. O Conselho de Turma			
	7.6.1. Desarticulação entre professores	6	-	-
	7.6.2. Conflitos de poder	4	-	-

VI

**DISCUSSÃO
DE
RESULTADOS**

VI – DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. Acerca da *caracterização da turma*

Todos os professores admitem a *existência de problemas de comportamento* na turma do 7º ano em causa, variando, contudo, no que diz respeito à intensidade dos problemas, sendo que a maioria dos **professores** são da opinião de que existem *grandes problemas de comportamento* e apenas dois consideram existir *alguns problemas de comportamento*. No entanto, os **alunos** têm uma opinião um pouco diferente, pois maioritariamente consideram existir *alguns problemas de comportamento*, enquanto apenas quatro mencionam a existência de *grandes problemas de comportamento*. Um dos alunos que manteve, durante a entrevista uma atitude de distanciamento e de não comprometimento encolhe os ombros e diz que *não sabe*.

É de referir, também, a alusão feita a alguns alunos mais problemáticos que, na opinião dos professores apresentam problemas emocionais e perturbações psíquicas, sendo que um aluno tem seguimento externo em Pedopsiquiatria, dois alunos são apoiados pela professora de apoio educativo/educação especial e a psicóloga da escola também dá algum acompanhamento à turma, de forma não sistemática, incidindo essencialmente num programa de competências sociais.

Relativamente ao perfil do grupo turma em *termos de comportamento*, **professores e alunos** são unânimes em que é um grupo essencialmente *barulhento, agressivo e mal educado*. Sendo que os **professores** caracterizam o grupo essencialmente como *barulhento, agressivo, agitado e mal educado*, não tendo noção das *regras* e dos limites, acrescentando, com menor número de menções, o facto de serem *revoltados e exigirem muito do professor*, bem como, terem um *sentido de injustiça em que eles são os prejudicados* e, por último, *exibicionistas*. Por seu lado, os **alunos** caracterizam o grupo como *barulhento, agressivo, que não se dão bem entre si, mal educados e revoltados*.

Quanto ao perfil do grupo turma em *termos académicos*, **professores e alunos** divergem de opinião. Sendo que os **professores** consideram maioritariamente que os *alunos são fracos*, apresentando um baixo rendimento escolar e, apenas um professor, considera *normal*. Enquanto os **alunos** são maioritariamente da opinião de que a turma é *normal* e

apenas alguns consideram que *são fracos*, melhor dizendo, “não são lá muito bons alunos”. Refira-se que três alunos não tem opinião formada. A este respeito, é também de salientar a alusão às questões das “adaptações” feitas ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos. Assim, numa atitude implícita, baixam-se os níveis dos testes, mas apenas por existirem baixas expectativas face às capacidades dos alunos, numa atitude de menos exigência, de condescendência. Seria mais eficaz procurar avaliar o desempenho dos alunos (aquilo que fazem em condições normais) e as suas capacidades (aquilo que podem fazer com as condições adequadas às suas necessidades) (CIF, 2001), para assim se encontrarem as suas necessidades e programar o trabalho. Só deste modo seria possível caracterizar o funcionamento dos alunos e organizar um projecto curricular de turma que permita a cada aluno potenciar o seu desempenho, podendo então exigir de acordo com as suas possibilidades e os seus potenciais, sem que fique a sensação de desistência do investimento nos alunos.

Na sequência da caracterização do grupo turma em termos de comportamento e académicos, a maioria dos professores fazem alusão à *relação entre os problemas de comportamento e os problemas na aprendizagem*, ressaltando, no entanto, que “não quer dizer que os alunos mais perturbadores não sejam espertos”, só que os problemas de comportamento que surgem na dinâmica do grupo em sala de aula vão ter repercussões no seu desempenho académico e prejudicar também os outros colegas.

A este propósito, é oportuno citar Amado e Freire (2002) quando refere que “vários estudos realizados entre nós e confirmando muita da investigação internacional, mostram esta forte ligação entre o comportamento disciplinar, as aprendizagens e o aproveitamento escolar”, acrescentando ainda que “a associação entre insucesso e comportamento desviante é indiscutível” (p.82). Para além disso os mesmos autores apresenta as conclusões de Hawkins et al, (1988) sobre a bibliografia existente relativamente a esta matéria, sublinhando a evidência de que os estudantes com insucesso estão em maior risco face ao mau comportamento na escola, assim como a comportamentos delinquentes. Já Boiamare (1999) também nos chama a atenção para a ligação entre os problemas de comportamento e os problemas no processo de aprendizagem, sublinhando o quanto este fenómeno pode passar despercebido, sendo habitualmente remetido para segundo plano na análise das situações que envolvem problemas de comportamento, uma vez que esta ligação é difícil de detectar. Mais à

frente, na abordagem das questões relativas ao funcionamento dos alunos no seu processo de aprendizagem, retomar-se-á esta questão.

Em termos do *funcionamento geral do grupo* é de assinalar que **professores e alunos** referem o facto de a *turma ainda não se ter constituído como um grupo*, o que, de acordo com os seus testemunhos, dificulta as relações entre os alunos, prejudicando a dinâmica do grupo. Para além disso, vão-se gerando sub-grupos que entram muitas vezes em conflito, o que nos reporta para as conclusões de Amado e Freire (2002) quanto ao tipo de turmas implicadas em problemas de indisciplina, nomeadamente ao nível do desvio às regras de trabalho na aula, considerando existir uma maior problemática em turmas pouco coesas, divididas em subgrupos de interesses desiguais e em conflito, em que os alunos que se evidenciam como líderes estão em explícita oposição às exigências escolares.

Ao mencionarem *o que corre bem e o que corre mal nas aulas*, professores e alunos, traçam um perfil da turma que parece reflectir um grupo que tem o poder de decisão relativamente ao funcionamento ou disfuncionamento de uma aula. Este facto cruza-se com os comportamentos identificados, reforçando a questão da autoridade pouco conseguida por parte dos professores e a forma de gerirem o currículo.

2. Relativamente ao *tipo de comportamentos identificados*

Uma leitura dos resultados, feita em grosso modo, diz-nos que o tipo de comportamentos maioritariamente identificados com opinião unânime por parte de **professores e alunos** diz respeito à *agressividade entre alunos* (somatório da agressividade verbal com a agressividade física), seguida das *conversas paralelas* e da *movimentação parasita* que estão interligadas, uma vez que uma grande parte das conversas paralelas constituem as trocas de insultos e palavras agressivas (agressividade verbal entre alunos) e que, por outro lado, também uma parte da movimentação parasita diz respeito às trocas de agressividade física entre alunos. Esta informação é também consistente com a caracterização da turma, já referida, de um grupo essencialmente barulhento e agressivo.

Numa leitura mais fina e detalhada, o tipo de comportamentos maioritariamente identificados por professores e alunos, sendo as opiniões unânimes, diz respeito à

agressividade verbal. Relativamente aos **professores**, em primeiro lugar eles mencionam a *agressividade verbal entre alunos* mas, com igual número de menções, as *conversas paralelas* e a *movimentação parasita*. Em seguida, a *agressividade física entre alunos*, a *má educação* e, por último, a *passividade e alheamento*.

Enquanto para os **alunos**, a *agressividade verbal entre alunos* é a categoria mais mencionada, mas com igual número de menções que as *conversas paralelas*, em seguida são identificados dois tipos de agressividade, não referidos pelos professores: a *agressividade verbal do aluno para o professor* e a *agressividade verbal do professor para o aluno*. Por último, referem a *má educação* dos alunos (acrescentando que esta ocorre como resposta ao que os professores dizem ou fazem, ou seja, porque os professores “merecem”) e a *movimentação parasita*.

É interessante constatar que a *agressividade verbal do aluno para o professor* não seja evocada pelos visados. Analisando os testemunhos dos professores, podemos concluir que consideram as agressões verbais dos alunos como má educação, pois sabemos (pelos professores e pelos alunos) que a má educação diz respeito às respostas e insultos dirigidos aos professores utilizando por vezes palavrões (muito notório, sobretudo, nas descrições dos alunos, que dizem ficar ofendidos com os professores e darem uma resposta “mal educada” porque os professores “merecem”). Ou seja, parece que neste aspecto os professores valorizam mais os valores inerentes à má educação do que à agressividade que estes comportamentos transportam. Isto é, parece darem mais importância à forma do que ao conteúdo da mensagem que está em jogo nessa comunicação.

Há, portanto, uma valorização por parte dos professores relativamente aos valores e à infração às regras de convivência, como o respeito e as regras de “boa educação”, ou seja, diz respeito aos subsistemas axiológico e normativo que enquadram o subsistema produtivo, conforme apontam os estudos de Estrela (1994) e Amado e Freire (2002). Deste modo, não estão a dar importância àquilo que é provavelmente a mensagem principal que os alunos estavam a querer passar, isto é, conforme dizem os alunos, o sentimento de zanga, de ser ofendido. Aqui, de facto, chocam-se a sensibilidade e educação dos intervenientes, nomeadamente, o sentir-se atingido, e a linguagem a que estão habituados, perdendo-se a essência do conteúdo latente da comunicação e dos

fenómenos transferenciais que se estão a passar conforme nos explica Postic (1990), o que terá certamente repercussões na dinâmica da relação pedagógica e, por sua vez, no subsistema produtivo da aula.

3. No que diz respeito aos *sentimentos dos professores e dos alunos*

Apesar da dificuldade apresentada pelos **professores** quando confrontados com a questão que remetia para os seus sentimentos, nas situações em que ocorriam os problemas de comportamento, a maioria dos inquiridos identificou o *enervamento*, em seguida, com igual número de menções, o facto de se sentirem *desatendidos*, com um sentimento de *frustração* e *derrota*, depois a *zanga* e o *desespero*, a *incapacidade e incompetência*, a *tristeza*, a *necessidade de apoio* e, por último, com menor expressão, o *auto-controlo*.

É de assinalar o facto de que, à excepção do auto-controlo que é de outra natureza, as três categorias com menor número de menções – incapacidade/incompetência, tristeza e necessidade de apoio -, reflectirem a capacidade do professor se pôr em causa e dizerem respeito ao reconhecimento de uma certa fragilidade, o que à partida é, normalmente, mais difícil de reconhecer e admitir.

Ao mesmo tempo, poderemos pensar que o facto dos professores se centrarem nas suas “feridas”, ou seja, o facto de este tipo de alunos provocar nos professores uma ameaça à sua própria integridade, à sua pessoa, às suas qualidades pessoais e competências profissionais, pode remetê-los para uma necessidade, muitas vezes inconsciente, de “ajuste de contas”, caindo facilmente nas teias desse tal jogo de defesa e ataque (que surge nas entrevistas). Assim, não lhes permite olhar para o outro - o aluno - e tentar compreender o que se passa com ele, isto é, tentar descodificar o que querem dizer esses seus comportamentos sem se sentir sempre atingido, tal como refere Postic (1990) a propósito da relação educativa.

A título de exemplo, detenhamo-nos no que diz uma professora confessando o seu desespero e derrota: “o facto de ainda antes de experimentarem já estão a dizer: não sei, não sou capaz, faz-me um mal terrível, deita-me abaixo, (...) estou com todo o cuidadinho a preparar as coisas, a arranjar os materiais e depois eles nem sequer ligam. É desgastante (...) uma pessoa sente-se, sei lá tanto trabalho, não estou aqui a fazer nada

ninguém me quer ouvir”. De facto, seria muito mais eficaz se esta professora se detivesse a tentar compreender o porquê da situação, o que faz os alunos dizerem logo “não sei”, “não sou capaz”, fugindo à proposta de trabalho através da recusa. Só assim os poderia ajudar, a eles e a si própria, no seu papel de professora. Mas, naturalmente, enquanto está ocupada e cheia desse seu sentimento de falhanço, de não ser atendida, isto é, de não lhe darem atenção, e de se deixar desesperar, não pode olhar para os alunos e cumprir a sua função de professor, que passaria por tentar conhecer os alunos e tentar ajudá-los a aprender. Sabemos, contudo, que este tipo de alunos, e certas turmas, são, de facto, muito desgastantes. Mas, ao mesmo tempo que podem constituir um desafio para um professor, constituem também um trabalho muito exigente, em que é necessário ter muita tranquilidade interior, convicção (acreditar que é possível), criatividade, flexibilidade, paciência e persistência.

No fundo, os sentimentos referidos por esta professora, de fracasso e de falta de atenção, são da mesma natureza daqueles que estão em jogo nas categorias identificadas relativamente aos alunos, e que levam ambos (professores e alunos) a terem os seus comportamentos, sejam estes mais ou menos problemáticos, para si e para os outros.

É de referir, ainda, que nas entrevistas aos professores emerge como pano de fundo um certo sabor a derrota e alguma resignação, que já não lhes permite ter convicções que dêem força às atitudes e vida às coisas.

Por seu lado, os **alunos** apesar de não conseguirem identificar os seus sentimentos para além de dizerem que *não gostam*, ou maioritariamente que *não sabem*, no discurso daqueles que estão normalmente mais envolvidos em problemas, transparece também uma certa zanga.

4. Acerca dos factores responsáveis pela existência de problemas de comportamento

Tentando aprofundar em torno dos problemas de comportamento existentes na turma, identificaram-se, conforme o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1998), 4 tipos de informação que apresentam diferentes enfoques:

- O enfoque na *pessoa* – as *características biopsicológicas* dos indivíduos - alunos e professores, bem como dos seus *sentimentos* perante as situações problemáticas;

- O enfoque nos *processos*, isto é, nas interações tanto com pessoas, dimensão dos *relacionamentos interpessoais* (incluindo a especificidade da relação pedagógica), como também, na interação com o processo de aprendizagem formal, o que diz respeito à *actividade e participação* do aluno na sua vida escolar, focalizando essencialmente a relação com as questões mais curriculares: *aprendizagem e aplicação de conhecimentos* e o seu funcionamento perante as *tarefas e exigências gerais*;
- O enfoque no *contexto*, tanto no contexto *familiar*, como no *escolar* e mais especificamente no contexto de *sala de aula*. Evidenciando-se também um tipo de informação que diz respeito à *gestão curricular* e ao papel do professor enquanto gestor, com a responsabilidade nessa gestão;
- O enfoque no *tempo*, surgindo diluído nas diferentes categorias, e fazendo essencialmente a referência ao microtempo.

4.1. Factores centrados na *Pessoa*

Relativamente às *características dos alunos*, as categorias com maior número de menções, de **professores e alunos** são, nas três primeiras posições, a *necessidade de chamar a atenção*, a *prontidão para a agressão e violência* e a *agitação psicomotora*. Seguindo-se *ausência de limites*, a *impulsividade*, a *imaturidade emocional* e, com menor expressão, o facto de serem *brincalhões*.

No entanto, professores e alunos não hierarquizam essas características da mesma forma. Os **professores** evidenciam, em primeiro lugar, a *necessidade de chamar a atenção*, em segundo lugar, com igual número de menções, a *ausência de limites* e a *agitação psicomotora*, seguidas da *prontidão para a agressão e violência*, *imaturidade emocional* e *impulsividade*. Apenas um professor refere que são *brincalhões*, por sinal é aquele que, de acordo com os entrevistados, tem mais problemas com os alunos e vice-versa e que, na entrevista, teve alguma relutância em admiti-lo.

Por seu lado, **os alunos** referem, em primeiro lugar, a *prontidão para a agressão e violência*, seguido da *necessidade de chamar a atenção*, a *impulsividade*, a *agitação psicomotora* e, com menor expressão, o facto de serem *brincalhões* e terem *imaturidade*

emocional. A categoria *ausência de limites* não surge nos discursos dos alunos, pois naturalmente eles não identificam esse aspecto.

Na opinião dos **alunos**, um dos factores responsáveis pela existência de problemas de comportamento diz respeito às *características dos professores*, sendo maioritariamente referidas as qualidades pessoais, tais como a *capacidade empática*, onde incluem a simpatia e a capacidade de “ter amizade pelos alunos”. Seguindo-se, com igual número de menções, o facto dos professores terem *atitudes provocatórias* e de serem *injustos*, em seguida, o *não darem atenção aos alunos* e, por último, a *falta de compreensão*. As *características físicas* dos professores também são referidas, mas com menor número de menções.

É interessante constatar que os indicadores que constituem a categoria com o maior número de menções, isto é, a *capacidade empática*, tenham sido formulados pela positiva. Ou seja, nos seus discursos, os alunos mencionam o facto dos problemas de comportamento dependerem em grande parte do professor, da sua capacidade de ser empático, nomeadamente se o professor é simpático, se ele é amigo, se conversa com eles sobre as suas coisas. Surgindo depois a menção daquilo que consideram aspectos negativos e pouco facilitadores da relação empática e que, nas suas opiniões, consideram errado. Parece que pensando em abstracto, identificam essencialmente uma vertente positiva, mas assim que recordam as situações mais problemáticas é notória a mudança, sintonizam com toda a carga negativa e vem a zanga, a ofensa, a raiva, mudam-se as expressões faciais, o tom de voz, os gestos, levantam-se as armas e vestem o camuflado de guerra.

É oportuno referir aqui os trabalhos de Brophy e Good (1974, citados por Estrela, 1994) em que identificam quatro atitudes básicas dos professores que originam, da sua parte, comportamentos diferentes, tanto ao nível quantitativo, como qualitativo, em relação aos alunos, a saber: ligação afectiva (*attachment*), interesse, indiferença e rejeição. Os alunos que suscitam a ligação afectiva do professor são os melhores alunos e aqueles que participam mais na aula, dentro das regras estabelecidas. Isto é, não são os alunos mais problemáticos que, logo à partida, apresentam mais necessidade dessa ligação afectiva, justamente por se sentirem em falta relativamente a padrões de vinculação que transmitam segurança e confiança. Por seu lado, os alunos que suscitam a rejeição são

alunos fracos ou não, mas que, sendo activos e participantes, fazem-no fora das regras estabelecidas, ou seja, todos estes alunos mais problemáticos que mais necessitam de atenção e que mais dependentes estão do apoio e do reforço do professor.

As categorias que surgem vão ao encontro da literatura, no que diz respeito concretamente às crianças e jovens que apresentam regularmente problemas de comportamento. Alguns destes jovens podem ter perturbações emocionais, problemas de conduta, hiperactividade, défice de atenção, ou outras, mas o mais importante é sabermos como é o seu funcionamento na escola e na sala de aula, até porque indivíduos com o mesmo tipo de perturbação apresentam diferenças no funcionamento do seu dia-a-dia. Deste modo, o mais importante não é classificar as doenças ou perturbações dos alunos, mas antes identificar e caracterizar o funcionamento dos alunos, o modo como se processa a sua actividade e participação (CIF, 2001). Contudo, conhecer as características dessas perturbações pode ajudar-nos a compreender melhor a situação e a tentar encontrar as melhores estratégias para lidar com ela, bem como, a seleccionar a maneira mais eficaz de organizar o contexto de aprendizagem. As estratégias encontradas para dar resposta adequada aos alunos mais problemáticos vão, certamente, beneficiar todos os outros.

Relembremos Bronfenbrenner (1998), uma vez que as categorias que surgem neste trabalho são coincidentes com as características biopsicológicas, tais como as disposições ou forças que põem em acção o processo próximo sustentando o seu funcionamento e que podem ser, por um lado, geradoras ou, pelo contrário, disruptivas, sendo que nestas últimas inclui-se a impulsividade, a explosividade, a incapacidade de atrasar a satisfação, a prontidão para a agressão e violência, bem como a dificuldade em controlar os comportamentos e emoções. Acrescenta o autor, que as pessoas com este tipo de propensão têm dificuldade em envolver-se nos processos próximos que exigem padrões de interacção mais complexos, nos quais se enquadra, naturalmente, a aprendizagem formal, a vida na escola, o trabalho na sala de aula, a relação com os colegas, com os professores, com as actividades, com os materiais, etc, o que se verifica também na análise e discussão das entrevistas a alunos e professores.

Por outro lado, Kernberg e Chazan (1992) também referem que as crianças com perturbações do comportamento têm problemas ao nível da agressividade. Uma vez que,

em lugar de uma certa agressividade positiva que é construtiva, aquela que nos permite lutar pela sobrevivência e que permite mobilizar a energia face a uma barreira ou obstáculo, estas crianças apresentam um constante sentimento de desvantagem, de falta, de perda, de serem desamadas e desprotegidas, de rejeição e de abandono, que as faz estarem sempre à defesa, passando de imediato à acção através de comportamentos agressivos.

Para além disso, as autoras referem também uma série de características identificadas na análise dos dados, nomeadamente, o facto destas crianças/jovens se expressarem mais facilmente através da acção do que das palavras, as suas actividades/brincadeiras tenderem a ser concretas, repetitivas, sem criatividade e agressivas. Em vez de se sentirem responsáveis pelas consequências negativas dos seus comportamentos, culpam geralmente as circunstâncias e as outras pessoas. A memória, atenção e o pensamento reflexivo não estão disponíveis, a sua auto-estima é normalmente baixa porque não valorizam o resultado dos seus esforços. Para além disso, as figuras representativas de autoridade, incluindo os pais e os professores, são experienciadas como intrusas e injustamente punitivas e os adultos são geralmente percebidos como incapazes de oferecer ajuda.

As características das pessoas (professores e alunos) são certamente um factor determinante nos processos que vão decorrer na sala de aula, quer se trate de interacções com pessoas ou com objectos, símbolos e signos, tendo repercussões na actividade e participação dessas pessoas, nomeadamente, na sala de aula.

4.2. Factores centrados no *Processo*

O maior número de menções diz respeito aos processos, englobando a categoria actividade e participação no processo formal de aprendizagem. Sendo que no modelo Processo-Pessoa-Contexto-Tempo de Bronfenbrenner (1998), o *processo* é a essência do modelo e diz respeito às formas particulares de interacção entre o organismo e o ambiente, considerando o autor que os processos próximos são os mecanismos primários que produzem o desenvolvimento ao longo do tempo. Simultaneamente, sublinha que, para o desenvolvimento ocorrer, o indivíduo tem que estar envolvido em actividades. Naturalmente, na escola o processo base que constitui a razão de ser da sua existência é a aprendizagem formal. Deste modo, a principal unidade de análise é a

funcionalidade do aluno no seu processo de aprendizagem. Processo este que engloba uma série de outros processos.

De acordo com a CIF (OMS, 2001), a funcionalidade do aluno diz respeito à sua actividade e participação na vida da escola, considerando que a actividade é a execução de uma tarefa ou acção por um indivíduo, representando a dimensão individual da funcionalidade. Enquanto a participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação real de vida e representa a dimensão social da funcionalidade.

4.2.1. Interação com pessoas

Os factores inerentes ao processo dizem respeito à *actividade e participação dos alunos no processo formal de aprendizagem*, as sub-categorias com maior número de menções dizem respeito às *interacções e relacionamentos interpessoais* em geral, sendo esta uma das componentes do processo - a interação com pessoas (Bronfenbrenner, 1998). Em primeiro lugar, **professores e alunos** são unânimes em considerar que existem grandes *dificuldades nas relações interpessoais* em geral, referindo em seguida, a constante presença de uma *grande reactividade* e de *atitudes provocatórias* por parte dos alunos. No entanto, para os **professores**, as *atitudes provocatórias* surgem em segundo lugar seguidas da *grande reactividade*, enquanto para os **alunos** a posição destas duas categorias apresenta-se invertida.

Por outro lado, na *interacção e relacionamentos interpessoais* emerge uma outra categoria que diz respeito à especificidade da *relação pedagógica*. Analisando o somatório do que dizem **professores e alunos**, surge em primeiro lugar o constante *jogo de defesa-ataque*, em seguida a *importância da relação do professor com o aluno* e, por último, a *testagem do poder e da autoridade dos professores* por parte dos alunos. A este respeito, existe uma inversão de posições relativamente a alunos e professores, no que diz respeito às categorias posicionadas em primeiro e segundo lugar. É de sublinhar que, para a maioria dos alunos, é muito importante a relação do professor com o aluno, enquanto que esta questão apenas é referida por dois professores.

Assim, os conteúdos que normalmente dominam a comunicação e interação em lugar de serem os que supostamente incorporam o programa de cada disciplina são outros, impostos pelos alunos e de um teor socio-afectivo com uma carga muito impulsiva.

Como refere um professor “o interesse deles passa muito pelas pessoas, pela relação”. O espaço pedagógico é assim invadido por um constante jogo de afectos que emerge, não permitindo deixar o caminho aberto e livre para acontecer a entrega ao processo de aprendizagem, o que está de acordo com os trabalhos de Boimare (1999). Este jogo de afectos passa pela necessidade de estar sempre a entrar em contacto com o outro, só que é feito de uma forma limitada pelos seus padrões habituais, do modo que os alunos podem e conhecem, através do provocar, espicaçar e agredir.

Quanto às dificuldades nas relações interpessoais identificadas no funcionamento das crianças e jovens que apresentam problemas/perturbações do comportamento é oportuno recordar os trabalhos de Kernberg e Chazan (1992), Boimare (1999), bem como de Fonagy (2001), chamando a atenção para as suas dificuldades ao nível do controlo dos impulsos, da voz da consciência, do auto-controlo, trazendo consigo um património de experiências de relacionamentos e vínculos negativos, de pessoas pouco confiáveis, tendo formado um padrão de funcionamento sustentado na raiva, hostilidade e ansiedade. Para além disso, as crianças que a partir das primeiras relações construíram um modelo de funcionamento interno de apego/vinculação (*attachment*) menos seguro podem desenvolver expectativas negativas em relação ao mundo e, deste modo, terem dificuldades nos relacionamentos com pessoas significativas.

Assim, as representações negativas que foram sendo introjectadas vão ser projectadas no outro, o que faz com que o outro reaja originando a validação da percepção negativa de si e do outro. Esta validação constante ao longo do tempo dá corpo a um sentimento básico de ser desamado e estar desprotegido, construindo, assim, um mundo de representações com base em sentimentos de rejeição e de abandono. Esta “estranha” necessidade de validar a rejeição e o desamor leva a um contínuo de acções e reacções, a uma constante reactividade, em que é necessário estar sempre à defesa e passar à acção, o que gera a dinâmica do jogo de defesa-ataque e a propensão para a agressividade. Sem consciência de tudo isto, os adultos, neste caso os professores, jogam esse jogo, passando assim a assumir o papel do agressor e fazendo com que os alunos se sintam vítimas de injustiças e incompreensões.

No entanto, convém lembrar que os professores, também eles, têm um património de experiências recheado de representações, de sentimentos e, tal como os alunos, também fazem projecções e têm os comportamentos de acordo com esse seu mundo interior.

Relembre-se aqui os contributos da perspectiva psicodinâmica, uma vez que ao entrarmos em relação com os outros transportamos todas as nossas projecções e mecanismos de identificação projectiva (Klein, 1986). A relação pedagógica é antes de mais uma relação com um outro. A especificidade de ser pedagógica acrescenta dimensões particulares, tais como um poder, um saber, uma autoridade, que, como refere Estrela (1994), se inscreve num quadro complexo de relações mediatizadas pelo saber e regulada pelo poder que esse saber origina, bem como pelas condições institucionais criadas para essa transmissão/apropriação.

A base do interesse em aprender é o interesse do outro. Tudo começa na triangulação do primeiro olhar (Fernandez 2002; Leal, 1994, 1997), o encontro de ambos os olhares sobre o mesmo objecto, ambos olham para uma mesma “coisa”. É nesse encontro com o outro que essa “coisa” ganha existência/vida, é nomeada, classificada, passa a ter um nome e um significado partilhado. Por seu lado, os teóricos da vinculação (Fonagy, 2001) sublinham que é na existência de um vínculo seguro que a criança aprende a explorar, a conhecer, a investir no mundo que a rodeia e a posicionar-se perante o novo e o desconhecido, o que irá certamente ter repercussões no seu posicionamento futuro sobre qualquer situação de aprendizagem.

Deste modo, convém não esquecer que a relação pedagógica vai ser activada e mantida pelos respectivos padrões de funcionamento de cada um dos intervenientes, sendo marcada pelos constantes fenómenos transferenciais de que nos fala Postic (1990) em que muitas vezes se saldaram contas passadas que se prendem com outros contextos e outros tempos. Os professores que não conseguem compreender estes processos caem facilmente nas teias que activam a manutenção desta dinâmica, sentem-se atingidos, postos em causa e reagem com agressividade, com sentido de vingança e um poder mal gerido, com prepotência e autoritarismo, o que, com estes alunos, é como acender o rastilho. Em contrapartida, os professores que tentam compreender estas questões procuram em si e nas suas estratégias, a melhor forma de lidar com os alunos, de os ajudar e de os pôr a trabalhar.

4.2.2. Interacção com objectos, símbolos e signos

Acerca do funcionamento dos alunos relativamente à *aprendizagem e aplicação de conhecimentos* os professores referem maioritariamente as *limitações na concentração*, em segundo lugar, com igual número de menções a *falta de motivação e interesse no trabalho escolar* e a *grande dependência de apoio individual*. Em seguida, mencionam a *incapacidade de engrenar no processo de aprendizagem* e o facto de *não saberem ouvir*, as *limitações nas competências básicas* que são transversais a todo o currículo – *leitura e escrita*, e a *falta de conhecimentos prévios*. Por último, e com menor expressão, referem a *ausência de imaginação*.

No que diz respeito ao *funcionamento perante as tarefas e exigências gerais*, é referido maioritariamente a *recusa ao trabalho*, seguido da *falta de hábitos de estudo e de trabalho*, bem como o facto de *não trazerem material*. Sendo que os alunos só se pronunciam nesta questão, apenas com duas menções, relativamente à *recusa ao trabalho*.

As limitações na concentração podem estar relacionadas com limitações nas funções mentais específicas do corpo, como a manutenção da atenção (CIF, 2001), o que, neste trabalho, não podemos saber. Mas podemos seguramente constatar, através dos resultados, que a utilização da atenção depende, em parte, do contexto de aprendizagem, como por exemplo, o tipo de actividades e os materiais utilizados. Como tal, esta categoria é colocada no processo como uma constatação feita pelos professores acerca do funcionamento dos alunos na sua actividade e participação, podendo assim ajudar a reflectir, posteriormente, sobre o contexto.

A propósito da incapacidade de engrenar no processo de aprendizagem, é oportuno introduzir um “olhar” psicopedagógico lembrando a componente subjectiva da aprendizagem. Parafraseando Fernandez (2002), para aprender, o ser humano põe em jogo: i) o seu *organismo*, onde se passam determinadas funções neurofisiológicas constituindo uma componente orgânica; ii) o *corpo*, que constitui o instrumento de expressão e de comunicação; iii) a *inteligência*, que tem uma estrutura lógica e tende a objectivar, a generalizar, a classificar, a ordenar, a procurar as semelhanças e as diferenças; iv) o *desejo*, que tem uma dimensão simbólica, significativa e alógica que é subjectivante, tendendo para a individuação, a diferenciação, o surgimento do original

em cada um, do ser único em relação com o outro. O nível simbólico é aquele que organiza a vida afectiva e as significações, estando ligado às emoções, aos afectos e ao inconsciente. O nível simbólico encerra a nossa singularidade, pois expressa os nossos sonhos, os nossos erros, as nossas recordações, os nossos mitos. Assim, vimos ao mundo com um determinado organismo, sobre o qual construimos um corpo e com o qual nos exprimimos e comunicamos através do desejo, que tem um funcionamento inconsciente, simbólico e da inteligência que funciona segundo uma lógica.

O aprender engloba o pensar e, como refere Paín (1987), o pensamento encerra, em simultâneo, uma elaboração objectivante e uma elaboração subjectivante, que devem funcionar em equilíbrio. Deste modo, aquilo que uma pessoa (emissor) comunica é diferente daquilo que o outro (receptor) recebe. Assim, aquilo que o professor ensina não é forçosamente aquilo que o aluno aprende. A elaboração subjectivante é aquela que, por aceder ao simbólico e ao inconsciente, pode fazer com que o processo de aprendizagem não se faça de forma equilibrada, que bloqueie que se desvie, que permita instalarem-se os elementos parasitas de que nos fala Boiamare (1999).

Para aprender é necessário um *aprendente*, um *ensinante* e um vínculo que se estabelece entre os dois. Não aprendemos com qualquer um, aprendemos com aquele ao qual otorgamos confiança e direito de ensinar, ou seja, entregamo-nos a um processo de aprendizagem quando podemos entregar-nos a um outro - um ensinante em quem depositamos confiança, para permitirmos esse vínculo necessário. Porque, de facto, “à medida que o objecto de conhecimento se apreende, aumenta-se o desconhecimento, contata-se com a ignorância, surgem novas perguntas, continuando assim a busca de novos conhecimentos. Ambos os circuitos, o do desejo e o da inteligência, enfrentam-se com a falta, com a carência.” (Fernandez, 2002, p. 84).

Este confronto com a carência e com a falta vai mexer com as fragilidades básicas que as crianças e jovens com problemas de comportamento apresentam, conforme já foi referido. É aqui que muitos alunos bloqueiam por não conseguirem lidar com essa situação, é no confronto com o problema que não aguentam e se colocam à defesa, recusando a tarefa, fazendo uma retirada através do alheamento, ou passando a uma qualquer outra acção, que substitua e preencha essa ansiedade, como, por exemplo,

tendo determinados comportamentos disruptivos (Boiamare, 1999; Bruner, 1999; Kernberg & Chazan, 1992).

Vimos também que, numa perspectiva construtivista (Solé & Coll, 2001), aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objecto ou conteúdo que pretendemos aprender. Esta elaboração passa, naturalmente, por uma aproximação desse objecto, ou conteúdo, com a finalidade de o apreender. Aproximação essa que transporta todas as nossas experiências, interesses e conhecimentos prévios, ou seja, dispomos, à partida, de um saber que nos vai permitir aproximar, porque algo ecoa em nós. Assim, vamos fazer uma determinada interpretação e atribuímos um significado pessoal, isto é transformamos o que já temos em algo novo que possamos integrar e torná-lo nosso, organizando-o de uma forma particular: a nossa.

Aqui, encontramos-nos com um conceito crucial no trabalho de Fernandez (2002), que diz respeito ao *espaço de autoria de pensamento*, que permite ao indivíduo apropriar-se do novo conhecimento, transformá-lo e criar o seu saber. O conceito de autoria envolve a criatividade, a responsabilidade, a escolha, bem como o prazer e a alegria inerentes a esse processo que está associado à pulsão epistemofílica, que diz respeito ao “amor” pelo conhecimento, pelo saber, e que nos leva a acreditar na capacidade de transformação, na nossa e na do mundo em geral.

A possibilidade de ter disponível esse espaço de autoria de pensamento, passa por ter um Outro que invista e que acredite, alguém que tenha a função de ensinante que tenha a expectativa que o aprendente aprenda. Nesse olhar com o outro em que o bebé apreende o mundo à sua volta e constrói as primeiras aprendizagens, como, por exemplo: comer sozinho, controlar os esfíncteres, andar, falar, se vão sedimentar os padrões de funcionamento que irão desenhar as suas modalidades de aprendizagem (Fernandez, 2002).

É de sublinhar, ainda, parafraseando Solé e Coll (2001), que no processo de atribuição de significado verifica-se a quebra de um equilíbrio inicial, provocando um desequilíbrio que obriga o indivíduo a levar a cabo determinadas actuações a fim de alcançar um novo estado de equilíbrio (reequilíbrio). Sendo que neste processo de atribuição de significado existe um nível cognitivo, que nos leva a rever e a apelar aos

nossos esquemas de conhecimento a fim de dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem, mas, por outro lado, existe também um nível afectivo e relacional que nos remete para essa dimensão subjectiva em que interferem conteúdos inconscientes que, muitas vezes, se atravessam, não permitindo que o processo decorra normalmente.

Nas nossas escolas deparamos com muitas crianças e jovens que não têm a oportunidade de se encontrar com o seu espaço de autoria de pensamento o que lhes vai inviabilizar o decurso do seu processo de aprendizagem e o apoio que lhes permitiria encontrarem-se com os seus potenciais.

Parafraseando Boiamare (1999) aprender implica encontrar limites e regras, exige deixar cair as certezas, o confronto com as suas insuficiências, aceitar submeter-se, o que é muito difícil para as crianças/jovens que cresceram num ambiente de insegurança, desorganização e dispersão, na ausência de referências, de obrigações e na recusa da frustração. Ou seja, as dificuldades que se colocam no processo de aprendizagens destas crianças passam sempre por uma representação pessoal demasiado carregada de afectos que não permitem o distanciamento necessário para dar lugar ao pensamento, atravessando-se sentimentos, medos e preocupações primárias que enviesam os encadeamentos e ligações necessárias para ocorrer a verdadeira aprendizagem. Sendo que estes alunos não fazem a depuração da carga afectiva ou emocional em direcção ao simbólico e que a proximidade da elaboração activa receios e gera um mal estar que invadem todas as ligações, todas as reorganizações que é necessário fazer entre o seu ponto de vista e o dos outros, processos estes inerentes ao acto de aprender.

Apesar da delével alusão à *falta de imaginação*, categoria mencionada apenas por dois professores, é de destacar a importância desta questão, também referenciada nos trabalhos de Boiamare (1999) e Kernberg e Chazan (1992), que chamam a atenção para a incapacidade de utilização da função imageante pelas crianças e jovens que apresentam problemas de comportamento e problemas nas aprendizagens escolares. Por outro lado, sabemos o quanto a imaginação e criatividade são aspectos pouco valorizados pelos professores, não compreendidos e, muitas vezes, mesmo reprimidos nos diferentes níveis de ensino.

Deste modo, ao analisarmos os resultados, tudo nos leva a crer que muito provavelmente existe um grupo de alunos nesta turma que são exemplos, enquanto protagonistas das situações acima referidas, e que, pelo facto de não conseguirem engranar no processo de aprendizagem, activam comportamentos disruptivos, perturbando o clima na sala de aula e inviabilizando o trabalho. Assim, as limitações na concentração, a falta de motivação e de interesse no trabalho escolar, o não saber ouvir, a ausência de imaginação, as dificuldades nas competências básicas, a recusa ao trabalho, podem ser os resultados desse processo. Pensarmos que esta pode ser uma parte importante de uma possível explicação para os factos referidos pelos entrevistados pode ajudar a pensar a outra parte, que está na mão do professor, e que diz respeito à gestão do currículo, tratando-se de acautelar e de cuidar da organização do contexto de aprendizagem.

4.3. Factores centrados no *Contexto*

O contexto forma um todo que engloba as pessoas (com as suas características biopsicológicas), os materiais (que envolvem objectos, instrumentos vários, símbolos, signos, e a organização desses materiais), o meio físico (condições climatéricas, ruído, luz, móveis, organização do espaço), o sistema normativo (as regras), o sistema axiológico (os valores). Temos então um contexto com todos estes aspectos e um professor que tem a responsabilidade (tendo disso consciência ou não) de o criar, gerir e recriar.

O contexto é o meio onde ocorrem os processos, constituindo as condições em que ocorrem as interacções (com pessoas e com objectos, símbolos e signos) (Bronfenbrenner, 1998). Envolve aspectos do mundo físico, social e atitudinal (CIF-OMS, 2001). O contexto é, no fundo, uma estrutura onde se gera um clima, toma vida uma dinâmica, ganhando a forma de um processo, num jogo constante de forma fundo centrado na interdependência.

4.3.1. Contexto familiar

Relativamente ao contexto, surgem na análise dos resultados três tipos de contexto, a saber, familiar, escolar em geral e da sala de aula. Quanto aos factores centrados no *contexto familiar*, professores e alunos referem maioritariamente as *circunstâncias de vida dos alunos e a educação que têm em casa*. Sendo que os **professores** referem

também a *não valorização da escola* por parte das famílias e o seu *nível sócio-económico*.

4.3.2. Contexto escolar

Os **professores** fazem referência a factores relacionados com o *contexto escolar em geral*, nomeadamente a *desadequação curricular* e a *organização do sistema educativo*, considerando que este tipo de alunos necessita de um outro currículo, com propostas mais práticas e mais vocacionado para a vida profissional.

4.3.3. Contexto de sala de aula

Para além destas referências, a menção aos factores que dependem realmente dos professores, ou seja, àquilo que eles fazem da porta da sala de aula para dentro e que sempre foram livres de fazer como querem, esses factores que dizem respeito à gestão curricular e à organização pedagógica da sala de aula não surgiram espontaneamente. Apenas após a introdução da questão por parte da entrevistadora surgiu a abordagem aos factores centrados no *contexto da sala de aula*.

Assim, no que diz respeito ao *contexto sala de aula*, os **professores** referem a existência de um *clima de instabilidade*, acrescentando parecer que os próprios alunos só sabem funcionar nesse clima, porque “quando está tudo um pouco mais sossegado e a correr melhor”, alguns dos alunos que normalmente não são motor da perturbação, ou seja, alguns daqueles que não tem normalmente a iniciativa de perturbar, começam a provocar confusão e distúrbio na aula.

Nesta instabilidade se gera e se alimenta a agitação e o caos, surge a imprvisibilidade, o sentir-se perdido, sem controlo, aspectos estes também mencionados pelos entrevistados. O que nos conduz a uma questão crucial que é a de encontrar a ordem, desenvolver uma matriz interactiva e comunicacional, um padrão em que se enquadrem as regras, os limites e os valores. Alguém tem de ter a responsabilidade desse enquadramento que passa pelo exercício firme e contentor da autoridade.

Conforme referem os professores, estes alunos estão habituados a viver em ambientes desestruturados e desorganizados, com padrões de instabilidade. Portanto, só a pouco e pouco se poderão ir introduzindo outras formas de estar que podem vir a ser, a seu

tempo, apreciadas e identificadas como importantes e confiantes, possíveis de desfrutar, e que permitam um espaço e um tempo para ser possível resignificar. Evidentemente que este tipo de alunos necessitam ainda mais de um contexto de aprendizagem que seja estruturante, que dê segurança, ou seja, um contexto que constitua uma organização e uma estrutura onde se gere uma matriz, onde é possível estar, entregar-se, envolver-se, comunicar-se, criar-se.

Relembremos os contributos de Bion, quando refere a importância de um agente contentor que possa conter todos esses conteúdos dispersos e desintegradores que povoam a mente, a noção de um conteúdo a precisar de um continente que permita a função alfa, isto é a possibilidade de transformação dos elementos beta, dispersos e destrutivos, de serem metabolizados e integrados, transformando-se em elementos alfa (Dias, 1998; Leal, 1994, 1997; Zimerman, 1998). Este é um processo fundamental na aprendizagem, sendo que estes alunos não tiveram, provavelmente, essa figura contentora quando eram bebés, depois crianças, e agora jovens. Talvez na escola, na figura do professor, enquanto pessoa significativa, fosse possível encontrar essa função contentora, porque importante ela é certamente.

Por vezes, os docentes dizem que se exige demais dos professores, querendo que eles sejam pais, psicólogos etc, mas, de facto, não é bem isso. Apenas se trata do cumprimento da sua função de professor, assumindo a figura de referência significativa que o seu papel exige. É no cumprimento da função de professor, de ensinar e criar as condições para aprender, que se engloba o apoio para digerir o conhecimento e transformá-lo em saber, é essa metabolização que constitui a função alfa, é na relação pedagógica que se estabelece uma relação de continente-conteúdo (Dias, 1998; Leal, 1994, 1997; Zimerman, 1998). Para poder conter e constituir um continente, pronto a receber conteúdos desorganizados, é fundamental ter uma estrutura forte, firme e segura. Isto exige um clima organizado e estruturado, o que diz respeito à forma como o professor gere o currículo e tem, como pano de fundo, a manutenção da ordem através do exercício da sua autoridade.

Uma categoria com um forte peso, referida por professores e alunos, é a *autoridade*. Sendo que a respeito desta questão a maioria de **professores** e **alunos** fazem alusão ao facto dos professores tentarem imprimir a sua autoridade através de *atitudes repressivas*

e ameaças, em seguida referem a existência de uma *situação confusional* nesta matéria, acrescentando a *incapacidade para gerir a situação, sendo necessário recorrer à intervenção do Conselho Executivo* para repor a ordem perdida pelo professor. Apenas uma minoria faz alusão a situações em que existe o *controlo por parte do professor*.

A tentativa de exercer a autoridade através do medo e de ameaças deixa de ser autoridade passando a ser autoritarismo, o que pode provocar nos alunos o efeito contrário, ou seja, não introduz a ordem antes activando o mecanismo reactivo e abrindo o caminho directo e rápido para a provocação, o caos, a desordem, a confusão. Cair no autoritarismo significa não conseguir criar um clima em que a autoridade emerge com tranquilidade e firmeza, potencializando a liberdade, a responsabilidade, a autonomia e o respeito.

A questão da autoridade e da liderança são fundamentais para a manutenção da ordem tão invocada como necessária pelos alunos. Nos seus relatos, os alunos afirmam a necessidade dessa liderança, provocam e confrontam, na tentativa de a encontrarem, de a fazerem surgir, de sentirem essa firmeza, esses limites que dão a segurança que permite a entrega e o “baixar das armas”. Recordemos aqui os contributos dos teóricos da vinculação (Fonagy, 2001), que evidenciam a importância da criança sentir um apego seguro com a figura cuidadora, para adquirir a segurança e confiança necessárias à exploração, à entrega à curiosidade, ao desejo de ir mais longe, de se superar, no fundo, ao desejo de saber (pulsão epistemo-fílica). A firmeza de uma pessoa significativa, que tem autoridade, neste caso o professor, e a existência de limites é o que permite ao aluno sentir-se confiante para poder entregar-se à aprendizagem e caminhar no sentido do querer saber mais.

Parafraseando Spady e Mitchell (1979, 1983, citados por Amado, 2000), a relação de autoridade permite a partilha de interpretações e de significados e o controlo exercido por essa relação é caracterizado por interações de adesão e de colaboração, sendo aceite numa base de confiança mútua.

Pensar o que envolve a gestão de uma sala de aula e a autoridade inerente a essa gestão remete-nos para as questões inerentes à dinâmica de um grupo. Deste modo, podemos ir beber à grupanálise alguns conceitos que nos podem ajudar a dar corpo, enriquecer e

tornar clara uma prática de gestão do grupo que se joga também na gestão da sala de aula e do processo de aprendizagem escolar. Embora com objectivos diferentes, existe uma dinâmica de grupo onde circula uma comunicação e onde acontecem fenómenos tranferenciais. Como refere Foulkes, citado por Cortesão (s/d), “a *matriz* é a teia hipotética de comunicação e relação num dado grupo. É o terreno partilhado em conjunto, que em última instância, determina o sentido e a resignificação de todos os acontecimentos, e no qual se integram todas as comunicações (e interpretações, verbais ou não verbais)” (...) “A *matriz* é mais dinâmica – a variação cambiante e flutuante numa rede determinada, está portanto um pouco mais cerca de um contexto experiencial e fenomenológico” (p. 94). *Matriz* tem a sua origem em *mater*, no sentido de mãe, no que respeita a nutrição, propagação e desenvolvimento; entidade na qual algo é nutrido, produzido, se desenvolve e cresce.

Por outro lado, parafraseando o mesmo autor, o conceito de *padrão* é algo que o responsável, ou seja, o líder, transmite na *matriz* do grupo. A atitude do líder, neste caso, o professor, inclui as suas comunicações verbais e não verbais, intervenções, interpretações e procedimento pedagógico, e constitui um factor específico dentro de um contexto característico – a *matriz* do grupo. Tal atitude pode designar-se por *padrão*, porque existem qualidades mais específicas na atitude pedagógica que se traduzem essencialmente pelo *padrão* que o professor transmite ao grupo/turma. Este é único e ele é também o único componente do grupo que o pode perfazer. Por outro lado, um tal procedimento está condicionado e é relativo porque o professor transmite o *padrão* em resposta ao grupo, constituindo-se num elo transmissor, inserido num processo dialéctico de equilíbrio e movimentação dinâmica que entretanto se estabelece.

A figura responsável pelo grupo tem, naturalmente a função de liderança e é-lhe atribuída essa função tendo como pressuposto base que é alguém que tem o saber necessário para assumir a responsabilidade de conduzir esse grupo, de o fazer atingir os objectivos a que se propõe, de os seus elementos crescerem e se desenvolverem individualmente e enquanto grupo. É isto que lhe dá naturalmente o poder, sendo que ao mesmo tempo, também é o que torna a função de professor mais delicada, exigente e de enorme responsabilidade.

A autoridade é o padrão que introduz as regras e os valores e que está subjacente à organização e gestão das relações e do currículo, é o que dá uma estrutura, é o alicerce, a forma como o responsável conduz e orchestra o todo e as partes, bem como a sua dinâmica. É um factor que vai fazer depender a qualidade e quantidade do subsistema produtivo. É a energia com que se gere e se imprime uma dinâmica, com que se pode ou não criar uma matriz securizante que convide à entrega, à exploração, à criatividade, à autoria, porque sustém. Está lá alguém confiável que tem o poder de saber o que está a fazer e de como conduzir os demais, para que então, cada um possa engrenar no processo de aprendizagem e de desenvolvimento, criando o seu próprio “espaço de autoria”, onde possa reconstruir-se num cada vez mais pleno caminho.

Assim, a autoridade está também directamente ligada à forma como é dinamizado o trabalho, os materiais disponíveis, as instruções, as regras que sustentam a produtividade, a gestão do tempo e do espaço, ou seja, está intimamente ligada à gestão da aprendizagem e às estratégias de ensino utilizadas na gestão curricular.

4.4. No que diz respeito à gestão curricular

Ao abordar o contexto sala de aula, vimos como o contexto constitui uma estrutura, com um determinado *padrão*, introduzido pelo professor nas suas funções de gestor do currículo e das relações, sendo por isso fulcral que ele consiga fazer a orquestração das dinâmicas colocando as fronteiras e regras que permitem concretizar a aprendizagem. Para tal será fundamental que tenha uma *matriz* comunicacional e relacional que enquadre essa dinâmica, um *continente* pronto para gerar e gerir os *conteúdos* que emergem por parte dos indivíduos em desenvolvimento pelos quais é responsável – os alunos. Ou seja, o padrão e a matriz enquadram as dimensões axiológica e normativa, criando as condições para a concretização da vertente produtiva na sala de aula.

Falar em problemas de comportamento obriga a pensar nas condições de ensino e de aprendizagem, ou seja, leva-nos a analisar o contexto de aprendizagem que constitui a sala de aula. É fundamental saber e perceber que este contexto pode ser facilitador ou, pelo contrário, constituir uma barreira à aprendizagem e participação dos alunos no processo de aprendizagem e na sua vida na escola (CIF, 2001). Isto remete-nos de imediato para a dimensão da gestão curricular cujo responsável é o professor.

O exercício da autoridade, do poder e o poder da liderança, ou seja a responsabilidade na *gestão dos contextos de aprendizagem* diz respeito ao papel do professor na gestão curricular. Mas, através dos resultados apresentados pode constatar-se que em vez de existir uma gestão planificada, pensada, discutida, o que se passa é mais o ir gerindo sem consistência nem convicção. Aliás, uma professora verbaliza essa situação quando diz: “vou gerindo”.

Mas, de facto, tudo se complica quando não existe uma intenção que dê um sentido e uma força, que permita definir opções e tomar decisões (operacionalizar o projecto curricular), definir um caminho que é estruturante que dê confiança e que permita ter firmeza (lembramos o quanto a firmeza é diferente de rigidez, pois a flexibilidade é fundamental neste tipo de trabalho). Só assim se podem gerir as dúvidas e incertezas que naturalmente vão surgindo, e que fazem parte de um processo de conhecimento do outro e de investigação relativamente ao seu funcionamento, à experimentação de estratégias e à procura do que resulta com aquele aluno em causa. Se se vai “às apalpadelas”, andando sem rumo, facilmente nos entregamos ao desespero e rapidamente se entra num esquema de ir “fingindo” que se faz algo, o que nos traz, como é natural, a insatisfação profissional e nos afasta da harmonia essencial ao cumprimento prazeroso da nossa função.

A gestão e a responsabilidade deste contexto pertence ao professor e diz respeito às questões da gestão curricular, da organização pedagógica, constituindo uma condição fulcral para a forma como se vão gerir as pessoas, as relações entre essas pessoas, os materiais que vão mediar o processo de aprendizagem dessas pessoas, o espaço onde vai decorrer esse processo, as actividades e tarefas que vão influenciar a qualidade desse processo, no fundo, a relação dessas pessoas com tudo isto.

No contexto, jogam-se de forma interdependente os subsistemas axiológico, normativo e produtivo. Aqui reside a maior parte do poder do professor, embora por vezes ele não reconheça a amplitude e o manancial que constitui a responsabilidade inerente a esta sua função. Poder este que reside essencialmente na preparação do contexto, na criação de uma estrutura com um padrão e uma matriz e não propriamente no dominar a cena na sala de aula. O seu maior protagonismo não se evidencia durante a aula, mas sim nos

bastidores, na criação do clima de trabalho, nos instrumentos disponibilizados, ou seja, nas condições proporcionadas aos alunos para poderem aprender na sala de aula.

Ao reflectirmos agora sobre os resultados referentes ao contexto vamos, naturalmente, cruzar muitas das categorias que foram abordadas atrás e que diziam respeito às *pessoas* e aos *processos*, uma vez que o *contexto* vai, no fundo, agregar tudo o que atrás tem sido dito, mas agora no ponto de vista de uma estrutura, de um todo que suporta as partes. Naturalmente, esta estrutura emerge, não só mas também, da descrição das dinâmicas (processos) que se passam nesse contexto.

Para analisar as características do contexto e pensar o papel do professor na gestão curricular, evoquemos os comportamentos e as interacções já mencionados neste trabalho, bem como as palavras de Estrela (1994), relativamente às funções dos comportamentos desviantes que são activados pelos alunos, sendo tanto de natureza psicologia, uma vez que encerram uma necessidade de libertar energias e tensões por parte do aluno, como de natureza pedagógica, atendendo a que os alunos pretendem provocar a alteração da situação pedagógica.

A autora enuncia, ainda, cinco categorias relativamente às funções dos comportamentos de indisciplina, a saber funções de: i) *proposição* que visam transformar a situação num sentido favorável ao aluno; ii) *evitamento*, ou seja de fuga à tarefa; iii) *obstrução*, uma vez que levam a uma ruptura parcial ou total do funcionamento da aula que afecta toda a turma; iv) *contestação*, afrontando directamente a autoridade do professor; v) *imposição*, contestando o que está estabelecido e impondo outra realidade.

Isto leva-nos a sublinhar alguns aspectos a ter em consideração, de modo a acautelar a organização pedagógica, para que os alunos possam sentir-se mais envolvidos e comprometidos com as propostas e a organização estabelecida, não necessitando de accionar os mecanismos de fuga e boicote. Entramos assim no campo dos métodos e estratégias de ensino.

Da análise dos dados, no que diz respeito à *gestão curricular*, emerge o facto dos professores não questionarem só por si a possível relação entre os problemas de comportamento e a gestão curricular, ou seja o facto das metodologias e estratégias de

ensino utilizadas poderem influenciar o comportamento dos alunos. A este respeito, a maioria dos **professores** considera que *talvez exista alguma relação* e só quatro são peremptórios em considerar que *existe relação evidente*. Por seu lado, a maioria dos **alunos** está mais convicta em relação à influência da forma como o professor dá a aula nos problemas de comportamento, pois afirmam mais claramente a sua convicção em como *existe relação evidente*.

4.4.1. As metodologias e as estratégias de ensino

Na sequência do “pensar alto” ao longo das entrevistas acerca dessa relação, são evocadas por **professores** e **alunos** uma série de categorias que dizem respeito às *metodologias e estratégias de ensino* utilizadas pelos professores, sendo que, na sua apreciação, algumas constituem-se como facilitadoras da actividade e participação do aluno no seu trabalho na sala de aula, enquanto outras se constituem como barreiras.

As metodologias e estratégias de ensino consideradas pelos **alunos** como barreiras à sua actividade e participação dizem respeito à utilização de *métodos expositivos*, em que toda a actividade está centrada no professor e em que é esperado que os alunos estejam quietos, bem como o facto do professor estar sempre a falar, o que os alunos não aguentam. Esta categoria é referida pela maioria dos alunos, tendo uma apreciação fortemente negativa e depreciativa, sendo que nenhum professor a menciona.

Quanto às metodologias e estratégias de ensino consideradas como facilitadoras, o maior número de menções, no total de **professores e alunos**, recai sobre a importância da *aprendizagem activa* e das *estratégias de diferenciação pedagógica* com igual número de menções, seguindo-se a necessidade de existir uma *estrutura organizada*, sendo também mencionadas a *variedade e diversidade*, a *negociação* e a *dimensão lúdica*. É de salientar que sobre esta questão os **professores** fazem proporcionalmente menos referências a estas categorias do que os alunos, ou seja, parece que são menos os professores que conseguem abordar estas questões (apenas menos de metade dos respondentes), o que aliás coincide com o facto dos professores não se terem questionado muito acerca destes factores.

Os **professores** hierarquizam estas categorias colocando em primeiro lugar a necessidade dos alunos em estarem envolvidos numa *aprendizagem activa*, em seguida

a necessidade de *variedade e diversidade* e, com igual número de menções, a importância da *negociação* e de uma *estrutura organizada*. Com menor expressão são referidas as *estratégias de diferenciação pedagógica* e a *dimensão lúdica*, apenas mencionadas por dois professores, os quais são os únicos a utilizar uma pedagogia diferenciada. Os **alunos** referem em primeiro lugar as *estratégias de diferenciação pedagógica*, em seguida a *aprendizagem activa*, a *estrutura organizada*, *variedade e diversidade* e por fim a *dimensão lúdica* e a *negociação*.

Na análise dos discursos parece que estes alunos apresentam um maior entendimento do que os seus professores, acerca de pedagogia e da essência da questão inerente ao envolvimento na aprendizagem e sua relação com os problemas de comportamento. Na realidade, seguindo praticamente a ordem com que os alunos hierarquizam as categorias e, parafraseando Cadima (1997), a utilização de *estratégias de diferenciação pedagógica* tem como fundamento: i) a importância dos alunos estarem envolvidos numa *aprendizagem activa*; ii) a necessidade de existir uma *estrutura organizada*; no que diz respeito tanto à organização das actividades/tarefas possíveis de realizar, como dos materiais disponíveis, como do tempo, como do espaço iii) a existência de *variedade e diversidade* relativamente às actividades/tarefas e aos materiais; iiiii) a importância de uma *negociação* entre o professor e os alunos, nomeadamente na gestão do tempo, das actividades/tarefas, dos conteúdos e, ainda, na distribuição do poder entre aquilo que cabe ao professor e aquilo que cabe ao aluno, ou seja, o que é da responsabilidade de cada um; iiiiii) por último, uma sala de aula pedagogicamente organizada por um professor que privilegie a diferenciação pedagógica permite que o trabalho que aí se realiza, tenha uma forte *dimensão lúdica*, o que está naturalmente associado ao prazer de aprender, à procura, ao desafio.

O desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada exige a aceitação da diversidade e pluralismo, bem como a valorização do sentido social das aprendizagens, permitindo gerir as diferenças de um grupo no seio do próprio grupo e através das capacidades que cada membro desse grupo tem. Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem e partir do que cada um sabe. Diferenciar o ensino passa por organizar as actividades e as interacções, de modo que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didácticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais (Cadima 1997).

A diferenciação pedagógica tem como base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e passa pela selecção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada aluno em situação de grupo. A diferenciação reside, em suma, na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno (Cadima, 1997; Meirieu, 1988, Perrenoud, 1995; Vecchi, 1992; Visser, 1993).

Parafraseando Cadima (1997), organizar um contexto de aprendizagem para o desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica passa por pensar adequadamente a organização dos *materiais*, do *espaço*, e do *tempo*, exigindo, à partida, uma atitude diferente por parte do professor. O seu objectivo primeiro é o de que o aluno tenha a oportunidade de estar envolvido, de forma sistemática e em continuidade, em actividades que constituam experiências formativas e enriquecedoras. Como tal, vai disponibilizar um tempo para o trabalho autónomo dos alunos. Trata-se, então, de dividir o tempo para o professor dar determinadas matérias e o tempo para o aluno estudar e treinar na sala de aula.

Por outro lado, os materiais de apoio são um aspecto fundamental, uma vez que para os alunos poderem de facto ter autonomia, responsabilizarem-se pelo seu processo de aprendizagem e terem oportunidade de regular esse processo, necessitam de instrumentos que se constituam como mediadores da aprendizagem. Alguns instrumentos fundamentais são as listas de verificação e planeamento (lista de conteúdos do programa e competências que permite a tomada de consciência do mesmo por parte dos alunos e facilita a planificação e avaliação individual), as matrizes de planificação e avaliação do trabalho (Plano Individual de Trabalho), os mapas de registo de actividade (permite o controlo progressivo do trabalho realizado pelos alunos) e os ficheiros de trabalho (materiais de estudo, treino e aprofundamento para o trabalho autónomo dos alunos) (Cadima, 1997). As “fichas” de que os alunos tanto falam nas entrevistas dizem respeito a estes instrumentos de trabalho.

4.4.2. Os temas/conteúdos

No âmbito da gestão curricular são também evocados por alguns professores, embora com menor expressão, os *temas/conteúdos* inerentes aos programas, considerando estes que estão distantes dos interesses dos alunos, não lhes dizendo nada.

4.4.3. As actividades/tarefas

Foram também feitas referências e apreciações sobre algumas *actividades/tarefas*. Quanto ao *trabalho de grupo*, professores e alunos têm uma opinião contrária, ou seja, os **professores** que o referem fazem uma apreciação negativa, enquanto os **alunos** fazem uma apreciação positiva, considerando que é um factor facilitador à aprendizagem e ao evitamento dos problemas de comportamento.

No que diz respeito ao *copiar do quadro*, os **professores** que fazem alusão a esta actividade/tarefa fazem-no com uma conotação positiva, considerando que assim os alunos estão sossegados. Quanto aos **alunos**, as opiniões dividem-se, fazendo a maioria uma apreciação negativa ao considerarem que é uma barreira à actividade e participação dos alunos, muito utilizada pelos professores e que se torna aborrecida e infrutífera. Enquanto três alunos consideram ser um factor facilitador ajudando a aprender, porque “entra duas vezes” e porque “fica-se com os apontamentos todos no caderno”.

A maioria refere ainda a *pesquisa* como algo que os alunos têm muita dificuldade em fazer, sendo que os alunos não fazem qualquer referência.

4.4.4 Os instrumentos/materiais

São ainda evocados os *instrumentos/materiais* como algo que tem importância no que diz respeito à sua qualidade, quantidade e diversidade, considerados como factores facilitadores que apoiam a aprendizagem e que, caso não sejam acautelados, podem tornar-se barreiras à actividade e participação. Sendo que a maioria diz respeito às menções de **alunos** e, sobretudo, quando falam das fichas de trabalho. Por outro lado, os **professores** que se referem aos instrumentos/materiais de trabalho fazem-no de diferentes formas. Uns consideram que é importante preparar instrumentos/materiais atraentes, cuidados e com clareza, outros apenas fazem uma apreciação negativa dos que utilizam, sem desencadear qualquer tipo de movimento para os tentar alterar, como por exemplo: “os textos que temos para eles não são muito adequados, mas

quando trazemos outros também não lhes interessam”. A este respeito podemos evocar Boiamare (1999) quando nos explica, relativamente aos materiais, tais como textos, que quanto mais neutros e insípidos são, mais provocam projecções e interferências de elementos parasitas emocionais que bloqueiam o pensamento e colocam estes alunos distantes da tarefa e à defesa, podendo fechar e ficar passivo ou, pelo contrário, ter necessidade de passar ao acto, o que os pode levar a ter comportamentos disruptivos.

De facto, no que concerne às *metodologias e estratégias de ensino*, pode verificar-se que enquanto os professores estão ainda “perdidos” à procura da melhor forma de cativar os alunos, estes parece terem uma opinião mais clara de como os professores deveriam dar aulas de modo a reduzir os problemas de comportamento. Deste modo, é irresistível a tentação de transcrever parte integral de alguns trechos de entrevistas a alunos, por serem um contributo riquíssimo para os professores reflectirem as suas práticas, as estratégias de ensino que proporcionam e as estratégias de aprendizagem que viabilizam, através da forma como organizam os contextos de aprendizagem, isto é, a organização pedagógica da sala de aula.

Por ser assaz elucidativo apresenta-se de seguida alguns excertos da entrevista a um aluno que é Delegado de Turma, já tem 16 anos (está fora da escolaridade obrigatória) e refere já ter tido grandes problemas de comportamento, quando era mais novo e andava noutra escola, mas que agora está mais tranquilo e que diz: “às vezes nem percebo como fui capaz de fazer aquilo”. Este aluno foi o que maior contributo deu nas entrevistas pois tinha uma maior capacidade de pensar sobre o funcionamento de professores e alunos bem como sobre as aulas e falar sobre tudo isso. A propósito da melhor forma de dar a aula para que não houvesse tantos problemas de comportamento diz:

- *“uma forma que não torne a aula chata..., o sutor não meta o aluno a escrever muito tempo, isso aí eles aborrecem-se, depois o sutor está aí com o quadro todo cheio, ele (aluno) passa aquela parte de cima, salta um bocado, começa depois a saltar, depois às vezes até pára de escrever” (...);*

Este constitui um exemplo de uma actividade mecânica, sem sentido (até pode saltar para chegar mais depressa ao fim) que não vincula o aluno, que não o envolve no processo de aprendizagem. Evoca também o excesso de informação (*um quadro todo cheio*), cheio de coisas não “digeríveis” pelo aluno.

- *“Os sutores dizem sempre que querem só dar a matéria, mas há uns sutores que dizem: Ah vocês têm tais minutos de atenção, depois o resto vocês podem tirar dúvidas ou falar baixinho, e essa é uma boa estratégia que uma sutora faz connosco” (...);*

Aqui apela-nos para o sentido da necessidade de espaço para o aluno, da não ocupação do tempo todo por parte do professor e, também a questão da negociação e distribuição do “tempo de antena”, distribuição do poder, o tempo do professor e o tempo do aluno.

- *“O tipo de trabalhos que os alunos gostam normalmente é o trabalho de grupo...é porque é onde eles têm mais contacto com os colegas” (...);*

Com estas palavras sublinha a necessidade do trabalho com os pares, a importância da dimensão interpessoal da aprendizagem, nomeadamente ao nível do trabalho de grupo, que no ponto de vista dos seus professores não é uma boa opção.

- *“A sutora disse : Olha vocês fazem esse trabalho, depois fazem isto, depois fazem aquilo, esse grupo faz este, depois aquele faz aquele e depois quem acabar primeiro já tem 50% da nota,...depois os alunos empenham-se e depois coiso: Ah, temos que acabar primeiro do que ele ou que o outro,... depois há tipo uma rivalidade entre alunos, uma rivalidade boa, não é aquela má” (...);*

Aqui o aluno evoca o prazer do desafio e de uma certa dose de competição, bem como das estratégias diferentes, de uma certa dimensão lúdica. Por outro lado sublinha também a importância da clarificação dos objectivos, das metas e da avaliação, colorida com uma recompensa (ter 50% à partida da nota). Para além do apreço por sentir uma actividade organizada e bem estruturada.

- *“Fichas também gostam mas se for fichas longas satura claro” (...)” a sutora disse quem quer ter 3 tem que fazer tantas fichas, quem quer 4 é mais fichas e 5 é mais fichas...as fichas são fichas básicas....., e depois há 20 ou 40 fichas, ou lá o que é, e depois os alunos também aí querem fazer mais fichas do que os outros, também ...há aquela competição também, ... é, a gente preenche essas fichas” (...) “depois há também os alunos: Ah a gente... as fichas azuis são nossas e as vermelhas são vossas, depois a gente acaba e troca, pronto, depois eles vão fazendo, fazendo..... a*

soutora assim tem mais controlo da situação também... está tudo organizado e os alunos sabem o que têm de fazer”.

Neste trecho da entrevista o aluno evoca aspectos já anteriormente mencionados tais como: a organização, estruturação e clarificação dos diferentes passos, procedimentos e objectivos da actividade; bem como, a competição. Mas para além disso, sublinha um aspecto muito importante que diz respeito à *qualidade dos materiais*, aspecto este muitas vezes descurado pelos professores. Ele transmite o entusiasmo e prazer que é para ele, mas também para os colegas, o manusear as fichas, muitas, em quantidade, para que todos possam utilizar e trocar com os outros, havendo sempre mais fichas diferentes ainda à sua espera (a variedade e diversidade). Tal como o facto de estes materiais serem apetecíveis esteticamente, são coloridos, com a informação acauteladamente organizada no espaço (conforme me foi possível testemunhar). Por último, a dimensão lúdica e interactiva (tanto intra como interpessoal) que a organização desta actividade proporciona: *as fichas azuis são nossas e as vermelhas são vossas, depois a gente acaba e troca*, nesta frase o aluno diz tanto e tudo o que é mais importante na aprendizagem – o Eu, o outro, os objectos, o meu, o teu, a exploração, a autoria, a produção, o fazer, o principio, o meio e o fim de uma tarefa, a troca, bem como o sentido individual e social da aprendizagem, a partilha.

Outro aluno sublinhava a importância e a necessidade de *explicar bem, devagarinho*: – *“não é chegar, prontos, despejou tudo e está a andar ou mesmo quando um gajo manda vir com a soutora: Soutora o que é aquilo? Já te expliquei, não te explico mais nenhuma vez, ... Ai é? a soutora não explica mais nenhuma vez?, Então fechou caderno e pronto não há mais aula”* e então o que é que faz a professora? *“Ah é, então rua, sai um, depois o outro diz então também saio, e depois é assim, sai outro e assim”.*

Explicar bem e devagarinho remete-nos para a necessidade e o querer aceder à informação contida na comunicação do professor, no estar dependente que o professor torne o conteúdo inteligível para este aluno, na necessidade de que algo que o professor diz possa fazer eco no que o aluno já tem dentro de si, das suas experiências, dos seus

conhecimentos, para que seja possível atribuir-lhe um significado e apropriar-se desse saber.

Para além disso, evoca também a necessidade premente de *apoio*, uma certa dependência desse apoio que se não está lá, se não encontra esse suporte é motivo para “desertar”, abandonar, fugir, não se aguenta no confronto com o não saber, com a ignorância, a falta (“então pronto fecha o caderno e acabou-se”, faz birra, é como se dissesse - ah és assim para mim, então não gosto de ti, vou-me embora). Este aluno também está a dizer-nos que só é possível dizer-se que o professor explica bem se o aluno percebe bem. Deste modo, focaliza na qualidade de ensino do professor, melhor dizendo, põe em causa a capacidade de ensino do professor, evocando nomeadamente as suas qualidades pessoais de conseguir (ou não) ser um suporte, dar o apoio necessário ao aluno, ter uma função contentora e alfabetizante (de *função alfa* que transforma os *elementos beta* dispersos, sem sentido, em *elementos alfa* compreensíveis, assimiláveis e capazes de integrar) que permite a integração e que não deixa ficar-se perdido no meio de elementos dispersos sem sentido, com a ameaça de desintegração (conforme o pensamento de Bion, já atrás referido).

Simultaneamente, evoca a questão do *tempo*, “devagarinho”, ou seja, o tempo suficiente para que este aluno possa processar a informação, que permita não se perder na confusão de um aglomerado de informação, que possa assimilar e integrar o conhecimento, um tempo que não é o tempo do professor, nem dos outros alunos mas sim o tempo deste aluno, chamando a atenção para o atender aos diferentes ritmos de aprendizagem.

Ainda um outro testemunho, este agora do aluno apontado por todos, e por si próprio, como o pior em termos de comportamento, é ele quem dá as maiores dores de cabeça aos professores. Falando a propósito das aulas em que a professora utiliza estratégias de diferenciação pedagógica, dizia: “A *soutora* (CN) *perguntou o que é nós queríamos fazer, ela perguntou como é que nós queríamos fazer..., fichas ou, tínhamos fichas, outros pediram trabalho de grupo ... há uns que têm trabalho de grupo outros têm fichas e outros têm as duas coisas, outros têm ido à horta, ... pronto fazer coisas que nós gostamos e assim (...)* sim, a *soutora* tem três coisas, dá três hipóteses e uma delas temos que escolher” (...) “às

vezes não é tudo o que nós gostamos, também podem pedir outra coisa, pronto, mas para entendermos melhor vamos fazer uma coisa que nós gostamos”. Foi também a propósito deste aluno, que a professora a que ele se refere aqui, e que trabalha com estratégias no âmbito de uma pedagogia diferenciada, disse: ...” realmente devo confessar que até vi o N., veja lá o N. ham, a trabalhar”.

Isto remete-nos para a importância da gestão curricular enquanto factor organizador de uma estrutura contentora e envolvente que convida à participação, que proporciona *variedade, opções de escolha*, que permite a *negociação*, o comprometimento, o *fazer o que gostam* (poder escolher o que se gosta). Na realidade é fundamental os alunos poderem seleccionar, terem espaço para evocar e expressar a sua opinião, a oportunidade de decisão na escolha, a responsabilidade no processo de aprendizagem, uma organização que se estrutura de forma a que os alunos também possam sentir-se pertencentes, participantes, comprometidos, logo, mais autónomos e responsáveis pelas suas acções:

Destes testemunhos emergem alguns aspectos importantes, a saber:

- A importância da *aprendizagem activa e significativa*, estar activo no seu próprio processo de aprendizagem, ter oportunidade de regular o seu processo de aprendizagem, permitindo um espaço de autonomia e responsabilização, de comprometimento, potenciando o experienciar e o elaborar da experiência, um espaço transicional que vai permitir atribuir uma representação pessoal, uma significação, que é, no fundo, onde se joga a oportunidade da *autoria de pensamento* de que nos fala Fernandez. (Coll & Solé, 2001; Fernandez, 2002)
- A *dimensão interpessoal da aprendizagem*, que diz respeito a esse espaço transicional no construir com o outro, ou seja, o aprender com o outro (trabalho de grupo, estar próximo dos colegas), o desafio com o outro, a necessidade do confronto com o outro, o apoio do outro. Evocando nessa dimensão interpessoal (interpsicológica) o factor estimulante desse confronto tanto pelo lado da competição com o outro, como pela cooperação em fazer com o outro. Ou seja, o construir primeiro num espaço interpessoal aquilo que depois pode ser

construído no espaço intrapessoal (intrapicológico) (Gilly, 1995; Vygotsky, 1989).

- A *mediação social* que diz respeito: i) ao apoio dado por pessoas (quer seja um outro adulto ou colega); ii) às tarefas/actividades propostas, bem como à explicitação clara das instruções e dos procedimentos; iii) aos instrumentos disponíveis. Uma vez que o desenvolvimento não acontece independente das situações educativas e de aprendizagem do qual resulta, se forem acautelados estes três aspectos permite-se a criação de um espaço de trabalho ao nível da *zona de desenvolvimento próximo*, de que nos fala Vygotsky, permitindo complexizar as actividades que com um suporte (mediação) vão potenciar o desenvolvimento do aluno, pois permite-lhe fazer coisas que não faria sozinho (Bronfenbrenner, 1998; Gilly, 1995; Vygotsky, 1989). Ou seja, é também aqui que interferem os factores contextuais, constituindo-se como facilitadores ou como barreiras da actividade e da participação do aluno, dependendo de se conseguir propor e disponibilizar essa mediação social de forma adequada.
- O *lúdico* das cores das fichas e também do jogo da competição (a rivalidade boa que referia o aluno) na impossibilidade de competir consigo próprio e ser um processo interno, os alunos sentem necessidade de um estímulo exterior em forma de jogo competitivo com o outro. O lúdico também na proposta, na forma de apresentação, na organização e estruturação da actividade/tarefa e também nos materiais disponíveis para utilizar. O lúdico que vai permitir evocar o desejo de fazer, de conhecer, de explorar, de saber, de se entregar ao aprender, dimensão esta sublinhada por Fernandez (2002) como fundamental no processo de aprendizagem. A dimensão lúdica na aprendizagem formal é também aquilo que permite a entrega, faz baixar as defesas e apagar as resistências, permite o aprender “sem dar por isso”. Como refere Bruner (1999), “para os seres humanos a brincadeira desempenha a função de reduzir as pressões do impulso e do incentivo e assim possibilitar o início da aprendizagem intrínseca” (p. 167);
- A importância dos *instrumentos* de mediação da aprendizagem, isto é, dos instrumentos de apoio ao estudo e ao treino, tendo em atenção o *tipo de materiais*, a *quantidade e diversidade*, mas sublinhando também a *qualidade dos materiais*, não podem ser instrumentos com muita informação, longos que se tornem maçudos e desmotivem, devem ser curtos, bonitos, apetecíveis que incentivem a exploração e a interacção com os mesmos. Os materiais

disponíveis, bem como a sua organização dentro de uma determinada estrutura, é um aspecto fundamental numa prática de diferenciação pedagógica (Cadima, 1997; Visser, 1993);

- E, por último, mas factor crucial, o sentir a existência de uma *estrutura organizada* em que as actividades/tarefas são apresentadas de forma metódica, com os contornos bem definidos, que *coloca os limites*, proporcionando *clareza das tarefas*, dos *procedimentos* e dos *objectivos*, organização essa que pressupõe uma autoridade clara e que, por sua vez, constitui uma forma do professor ter o controlo da situação, mantendo a ordem;

Pensar na estrutura a criar num contexto de aprendizagem – sala de aula - obriga-nos a recordar aqui alguns aspectos conceptuais já atrás apresentados. Assim, vimos que *currículo* é um conjunto de experiências formativas, um caminho que pretendemos que os alunos percorram, sendo que não partem todos do mesmo ponto nem percorrem o caminho da mesma maneira (Perrenoud, 1995). Ou seja, parafraseando Roldão (1999), constitui um conjunto de aprendizagens que a escola tem de garantir e organizar, mas, ao mesmo tempo, diz também respeito ao modo como vai operacionalizar-se e às opções metodológicas dos professores. Assim, gerir o currículo passa por fazer deste um projecto, isto é, construir um projecto curricular de turma em que se caracteriza a turma, de modo a saber para que alunos se está a trabalhar e a identificar as necessidades e prioridades. Depois, fazem-se opções relativamente às competências a trabalhar e definem-se os modos, as estratégias, as metodologias a desenvolver, ou seja, define-se o quê, o como, o quando, o quem. Deste modo, adequa-se o currículo à realidade daquela turma, daqueles alunos, isto é, operacionaliza-se a flexibilização curricular prevista no nosso sistema educativo actual (Antúñez et al, 1992; Roldão, 1999).

4.5. O Conselho de Turma e a gestão curricular

Evidentemente que para tornar a gestão curricular uma realidade é necessário gerir o projecto curricular de turma, o que passa por um trabalho em equipa por parte do grupo de professores que constitui o conselho de turma, o que exige articulação e cooperação entre eles.

Este trabalho articulado é ainda mais importante quando se trata de uma turma com as características desta, em que os alunos ainda mais precisam de um ambiente estruturante

com os limites bem definidos e onde o que é feito e como é feito deve ser discutido em conjunto, de modo a que se estabeleçam o mesmo tipo de padrões de funcionamento com os alunos, permitindo, por exemplo, uma concertação relativamente às regras a estabelecer.

Analisando o que dizem os professores constatamos que nos seus relatos acerca das dinâmicas da turma e das relações entre professores e alunos evidencia-se uma grande *desarticulação entre professores e conflitos de poder* que põem em causa todo o trabalho ao nível normativo e produtivo. A má relação referida, nomeadamente no que diz respeito à pessoa do Director de Turma (DT) e a sua demissão relativamente à função de gestor e de autoridade, já que manteve o cargo, foi um factor determinante no agravamento das relações interpessoais também dos alunos. Sobre este assunto alguns professores insinuaram mas não quiseram ser mais explícitos, consideravam “incorrecto estar a falar sobre um colega”. Contudo, outros explicitaram o quanto, na sua opinião, a atitude do perturbou toda a dinâmica do Conselho de Turma e dos alunos da turma, como forme disseram: “foi no 2º período, o DT não agiu como devia ser”, “ele diz que não tem problemas na sala de aula, sim ele diz, mas eu tive acesso a um documento feito pelos alunos, e que quando se lê, vê-se bem como é que é a aula dele”.

Se as relações sociais entre professores estão contaminadas por alguns problemas de comportamento existentes entre eles e no desempenho dos seus papéis, se os professores não se entendem entre si, têm conflitos e não os resolvem, naturalmente os alunos sentem esse clima e vão agitar-se mais. O que vai ao encontro da chamada de atenção feita por Postic (1990) relativamente à qualidade da relação dos alunos com os docentes depender daquela que os docentes têm entre si. Deste modo, tal como alguns professores alvitram, parece que o período em que os comportamentos dos alunos pioraram e as relações destes com os professores se agravaram, coincide com um momento de ruptura no Conselho de Turma (2º período lectivo), em que o DT verbaliza aos alunos: “agora quem quiser que exerça a autoridade”. Na opinião dos professores, o DT fez uma aliança com os alunos, “pôs-se do lado deles”, contra o Conselho Executivo e distante dos colegas. Deste modo, veio agitar ainda mais prejudicando toda a dinâmica das relações interpessoais e do trabalho.

De facto, os problemas de comportamento não dizem só respeito aos comportamentos dos alunos mais problemáticos, mas também aos problemas de comportamento dos professores mais problemáticos, bem como à maior ou menor capacidade destes se assumirem como gestores de um currículo e responsáveis das adequações necessárias ao grupo de alunos que constitui cada turma.

VII

CONCLUSÕES

VII - CONCLUSÕES

Podemos constatar através dos resultados deste trabalho que, no lugar em que deveria ocorrer o processo de aprendizagem, instalam-se comportamentos problemáticos que enviesam esse processo. Assim, alunos e professores encontram-se num espaço onde ocorrem uma série de outros processos que perturbam e dificultam as dinâmicas do processo de aprendizagem e do processo de ensino.

Entre comportamentos de agressividade, constantes conversas que resultam em “barulho” e desentendimentos (nas quais se incluem os insultos, as provocações, etc), bem como, muitas movimentações parasitas. Assim, se cria um clima de sala de aula, um espaço onde se gera uma determinada dinâmica.

Espaço esse onde, num jogo de ataque-defesa, os diferentes intervenientes lutam por um pedaço de atenção. Deste modo, deparamos com um cenário em que os alunos têm comportamentos que criam uma ruptura na dinâmica da aula tentando chamar a atenção, enquanto os professores sentem que os alunos não lhes estão a dar atenção, pondo em causa as suas competências profissionais e a sua integridade enquanto pessoas. Temos, então, professores e alunos, cada qual para seu lado, a sentirem-se agredidos e ofendidos reclamando a atenção, reagindo e enrolando-se num crescente disfuncionamento.

Emerge, assim, um dos factores importantes na abordagem aos problemas de comportamento que diz respeito às *características biopsicológicas das pessoas* envolvidas. Os dados sublinham características dos *alunos* que contribuem para a ocorrência de problemas de comportamento, tais como: a constante necessidades de chamar a atenção, a prontidão para a agressão e a violência, a agitação psicomotora, a ausência de limites e a impulsividade. Mas, os dados também evidenciam a contribuição de características dos *professores* para a ocorrência de problemas de comportamento, nomeadamente: o grau de capacidade empática, o serem provocatórios e injustos, não darem atenção aos alunos e não serem compreensivos.

A este respeito, a literatura também nos chama a atenção para o facto de que as características biopsicológicas da pessoa - como a impulsividade, a prontidão para a

agressão e violência, a distractibilidade, a incapacidade de atrasar a satisfação, a dificuldade para controlar os comportamentos e emoções, a apatia, a falta de atenção, a falta de interesse por aquilo que nos rodeia, a tendência para evitar ou abandonar uma tarefa - vão criar dificuldades no envolvimento da pessoa em processos próximos que exigem padrões de interacção cada vez mais complexos e duradouros. Bem como, o facto de crianças e jovens que estão normalmente envolvidos em problemas de comportamento apresentarem algumas características, tais como: a memória, a atenção e o pensamento reflexivo não estarem disponíveis; terem uma auto-estima baixa; as suas brincadeiras tenderem a ser concretas, repetitivas, sem criatividade e agressivas; as figuras representativas de autoridade serem experienciadas como intrusas e injustamente punitivas; os adultos serem normalmente vistos como incapazes de dar ajuda.

Reflectir sobre problemas de comportamento obriga-nos a “olhar” para todo este tipo de características a fim de nos ajudar a compreender o que pode estar em jogo quando uma criança ou jovem tem determinado comportamento, atitude ou reacção de modo a sermos capazes de pensar o que estará por detrás, para não reagirmos ao mesmo nível e alimentarmos um desencadear de disfuncionamentos. Ou seja, de modo a sermos capazes de neutralizar em vez de amplificar; de modo a podermos ter uma função contentora e a ajudar a resignificar, em vez de atear a dispersão e o caos.

Acima de tudo, o mais importante é compreender o funcionamento do aluno, não apenas saber que tem alguma perturbação com um determinado nome mas, principalmente, como é que essa perturbação interfere na sua funcionalidade do dia-a-dia. Naturalmente que o conhecimento das características de uma perturbação dá-nos alguma informação para melhor poder compreender essa pessoa, os seus comportamentos, as suas reacções, limitações e dificuldades e, deste modo, encontrar a forma mais adequada de ajudá-la.

Os problemas de comportamento, ao interferirem com a actividade e participação no processo de aprendizagem formal, vão, naturalmente, perturbar a interacção tanto entre pessoas (professores-alunos, alunos-alunos), como entre pessoas e as actividades/tarefas, os materiais e os conteúdos/temas.

Apresenta-se, assim, como um factor de grande peso, *a interacção e relacionamentos interpessoais*, nos quais se engloba a relação pedagógica, que neste caso está “minada”

por um desencadear de reactividades, em lugar de actividades, de provocações em vez de acções, de destruições (sob a forma de agressões) em vez de construções. Neste aspecto, os dados evidenciam dificuldades nas relações interpessoais, uma grande reactividade e um constante jogo de defesa-ataque. Enquanto a literatura nos evidencia: como os padrões de vinculação inseguros vão criar um modo de ver o mundo com expectativas menos positivas, com menos disponibilidade para a entrega; como a qualidade das primeiras relações com as pessoas significativas vão deixar um registo marcado pela falta de confiança no outro, pelo medo de ser agredido, pela sobrevivência da defesa, pela passagem ao acto, ao ataque e à agressão. Bem como, toda uma série de identificações projectivas que activam, alimentam e são alimentadas por uma dinâmica dissonante e disfuncional.

Dinâmica esta que entra, tantas vezes, num ciclo vicioso em que os professores vêem-se a reagir e a avançar, em nome de uma autoridade não conseguida, com rompantes de autoritarismo ou, por outro lado, ficando com o seu enervamento e desespero, sem saber como fazer. Por vezes, parece também que, embora com menor expressão, alguns professores vão tentando encontrar alguma solução na gestão pedagógica.

A interacção com objectos, símbolos e signos constitui também um outro factor importante, no qual se inclui a aprendizagem e aplicação de conhecimentos, bem como a atitude perante as tarefas e exigências gerais. Nos dados, evidenciam-se, assim, grandes limitações na concentração, uma falta de motivação e de interesse no trabalho escolar e uma grande dependência de apoio, bem como uma evidente dificuldade em engrenar no processo de aprendizagem. Funcionamentos estes que a literatura evidencia, tal como atrás já foi referido, relativamente a crianças e jovens envolvidos em problemas de comportamento que lhes dificulta lidar com o processo de aprendizagem.

Lembremos que a aprendizagem passa por elaborar uma representação pessoal, atribuir um significado ao conteúdo que pretendemos aprender. Nesta atribuição de significado funciona um nível cognitivo, apelando aos esquemas de conhecimento que já possuímos, uma dimensão objectivante, lógica, bem como um nível afectivo e relacional, uma dimensão subjectivante, com toda a sua carga simbólica e inconsciente. Aqui residem muitas situações em que os alunos não compreendem o que o professor diz, ou compreendem outra coisa, pois sabemos como aquilo que o professor ensina

muitas vezes não é aquilo que o aluno aprende. É aqui, também, que se instalam as projecções parasitas que vimos na literatura, não deixando os alunos libertos para que a aprendizagem flua, conduzindo, provavelmente, a comportamentos de passagem ao acto inoportunos e desadequados que são disruptivos.

Na atribuição de significado ocorre uma quebra de um equilíbrio inicial, provocando um desequilíbrio que obriga a levar a cabo determinadas actuações de forma a restabelecer o equilíbrio (reequilíbrio). Neste caminho, muitos alunos não conseguem lidar com esta situação, com estes confrontos, e defendem-se bloqueando ou fugindo, não lhes sendo possível engrenar no processo de aprendizagem com que estão confrontados. Daqui saem, provavelmente, os comportamentos de recusa e de rejeição ao trabalho na sala de aula, bem como a dificuldade em aderir, iniciar, gerir e concluir as tarefas.

Conforme nos evidencia a literatura e a análise dos dados, o comportamento disruptivo de um aluno não é unicamente sintomático de um problema ou perturbação desse indivíduo, nem apenas um problema para o professor. Mais do que isso, afecta o estado de todo o sistema, ou seja, do grupo/turma e de todos os seus elementos, bem como do objectivo principal desse grupo – a aprendizagem.

Deste modo, para além da importância das características da pessoa, emerge também outro factor fundamental a ter em consideração na abordagem aos problemas de comportamento e à análise dos processos. No fundo, é onde se manifesta o problema que tem de se encontrar a solução, ou seja, nas condições proporcionadas para a ocorrência do processo de aprendizagem – *o contexto*. Este factor entra na dimensão curricular e diz respeito, mais concretamente, à gestão curricular

Pensar o contexto de aprendizagem é identificar os factores que podem ser barreiras à actividade e participação, de modo a fazer as alterações e adaptações necessárias a fim de encontrar elementos facilitadores, pois não é conveniente que o contexto seja percebido como stressante e ameaçador, provocando defesas e fugas.

Vimos, através dos resultados, que a autoridade assume um forte peso, melhor dizendo, a falta de autoridade. De facto, o que se percebe através dos resultados é o surgir de um certo autoritarismo em desespero de causa, através de ameaças e atitudes repressivas,

bem como situações confusas em que todos gritam e ninguém se entende, ou ainda a incapacidade de gerir a situação e a necessidade de intervenção do Conselho Executivo para estabelecer a ordem. É como se falassem de uma miragem de autoridade. Os alunos provocam e “experimentam” os professores, confrontam-se com os limites como quem chama por eles, quiçá para os sentir, para os evocar, como quem tenta fazer da miragem uma realidade. Provavelmente, numa tentativa de que do caos nasça a ordem.

Quando, no fundo, a autoridade é o pilar de uma estrutura que se traduz na forma como é conduzida a gestão curricular, no que se faz e como se faz. A autoridade é o marco que não se vê mas que se sente, presente, é uma referência que dá segurança e estabilidade, que cria os limites necessários à utilização e gestão da liberdade, bem como à responsabilidade e à autonomia.

O exercício de uma autoridade adequada permite criar uma estrutura organizada onde existem e se gerem valores e regras, em que existe um padrão e se imprime uma matriz comunicacional, permitindo um contexto de aprendizagem contentor e securizante. Isto passa por pensar a organização pedagógica da sala de aula, a organização dos materiais, do espaço e do tempo.

Os resultados mostram-nos também como a aprendizagem activa, as estratégias de diferenciação pedagógica, uma estrutura organizada, a variedade e diversidade, bem como a negociação e a dimensão lúdica, são factores facilitadores da actividade e participação dos alunos, reduzindo, portanto, os problemas de comportamento. Enquanto os métodos expositivos constituem barreiras à actividade e participação dos alunos, permitindo a ocorrência de situações mais problemáticas.

Pensar a gestão curricular é pensar nas actividades/tarefas que se propõem, nos temas/conteúdos e nos instrumentos e materiais de trabalho que se disponibilizam. Vimos que quando os alunos apresentam certas características que lhes dificultam o envolvimento e disponibilidade para o processo de aprendizagem formal, mais necessitam que se planeie cautelosamente a natureza das actividades e tarefas propostas, os tempos de execução, a qualidade dos materiais, os ritmos que se imprimem ao trabalho, a clareza das instruções e procedimentos relativamente às tarefas, bem como sejam clarificadas as regras.

Pensar a gestão curricular remete para o Projecto Curricular de Turma, o que exige um trabalho sistemático de articulação entre os professores, para que de facto seja possível definir: o quê, o como, o quando, o quem; identificar as necessidades, definir as prioridades, fazer opções, estabelecer regras e analisar o funcionamento das dinâmicas; ... enfim, elaborar e gerir esse projecto.

Só num espaço percebido como seguro e confiante, não ameaçador, os alunos podem compreender os limites e as regras. É nesse espaço estruturado que, sentindo a autoridade, é possível, também, sentir e utilizar a liberdade. Assim, torna-se viável a entrega à exploração à descoberta, à autonomia e à responsabilidade ... a um espaço de significação e de autoria que permite o processo construtivo da aprendizagem.

Antes de nos irmos...,

....guardemos apenas as palavras de João dos Santos:

“As crianças mal comportadas, são as que *agem em vez de pensar* mas o que acontece é que muitas vezes elas não sabem o que é pensar; porque pensar é não só resolver operações, mas também imaginar... e a imaginação é invadida por fantasmas que nem sempre se podem enfrentar sem uma instrumentação mental adequada e o apoio de educadores ou de um ambiente que dêem segurança.” (1983, p. 30)

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2001). Prefácio. In *Porquê construir competências a partir da escola?: Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades* (pp. 5-7). Porto: ASA Editores.
- Amado, J. S.(2000). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S. & Freire, I.P. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola: Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Antúnez, S.; Carmen, L.M.; Imbernón, F.; Parcerisa, A.; Zabala, A. (1992). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula: El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Editorial Graó.
- Boiamare, S. (1999). *A criança e o medo de aprender*. Lisboa: CLIMEPSI Editores. (obra original publicado em 1999).
- Branco, M.E.C. (2000). *Vida Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bronfenbrenner (1998). The Ecology of development Processes. In W. Damon (Series Ed.), & R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical Models of Human Development*. (5th ed.). New York: Wiley.
- Bruner, J.S. (1999). *Para Uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores. (obra original publicado em 1966).
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In Cadima et al. *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários* (pp.12-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Cortesão, E.L. (s/d). *Grupanálise: Teoria e Técnica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dias, C. A. (1998). *A Psicanálise em tempo de mudança: Contribuições teóricas a partir de Bion*. Porto: Edições Afrontamento
- Estrela, M. T.. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandez, A. (2002). *La inteligencia atrapada*. (11ª Reimp.).Buenos Aires : Nueva Visión.
- Fernandez, A. (2002). *Poner en juego el saber: Psicopedagogía clínica propiciando*

autorias de pensamiento. Buenos Aires : Nueva Visión

- Fonagy, P. (2001). *Attachment Theory and Psychoanalysis*. New York: Other Press.
- Gandra, M.I.S. (2000). *A Importância do Apego no Processo de Desenvolvimento*. Consultado em 28 de Agosto de 2003 através de <http://www.brazilpednews.org.br/dec2000/bnp0026.htm>
- Gilly, M. (1995). *Approches socio-constructives du developpement cognitif de l'enfant d'age scolaire. Manuel de Psychologie pour l'enseignement*. Paris : Presse Hachette.
- Hargreaves, D.H. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educacion* (3ª ed.). Madrid: Narcea, S.A. Ediciones. (obra original publicado em 1978).
- Jones, R. A. (1995). *The Child-School Interface: Environment and Behaviour*. London: British Library.
- Kernberg, P. & Chazan, S. (1992). *Crianças com transtornos de comportamento: Manual de Psicoterapia*. Porto Alegre: Artes Médicas. (obra original publicado em 1991).
- Klein, M. , Heimann, P., Isaacs, S. & Riviere, J. (1986). *Os progressos da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A. (obra original publicado em 1952).
- Leal, M.R.M. (1994). *Grupanálise: Um percurso. 1963-1993*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Grupanálise.
- Leal, M.R.M. (1997). *A Grupanálise: Processo dinâmico de aprendizagem*. Lisboa: Fim de Século.
- Meirieu, P. (1988). *L'école mode d'emploi : Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Lyon : CRDP.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In Coll, C. *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp.54-73). Porto: ASA.
- Mucchielli, R. (1991). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : ESF Editeurs.
- Organização Mundial de Saúde. (2001). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*.
- Pain, S. (1987). *A função da ignorância*. (Vol. I). Estruturas inconscientes do pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences: Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.

- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?: Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. (2ª ed.). Coimbra: Coimbra Editora Lda.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Santos, J. (1983). *Ensaio sobre Educação – II: O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Savater, F. (1998). *Ética para um jovem*. (5ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Solé, I. (2001). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In Coll, C. et al. *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp.28-53). Porto: ASA.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In Coll, C. et al. *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 8-27). Porto: ASA.
- Vala, J. (1986). A Análise de conteúdo. In Silva, A.S. Pinto, J.M. (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vaz da Silva, F. (1999). *A Indisciplina na Escola e na Sala de Aula*. Caderno de Texto de Apoio ao Curso de Especialização em Educação Especial. ESE de Lisboa: Não publicado.
- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves a apprendre*. Paris: Hachette.
- Visser, J. (1993). *Differentiation: Making it work – ideas for staff development*. Stafford: Nasen.
- Vygotsky, L.S. (1989). *A formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Zimmerman, D.E. (1998). Bion: Aspectos Clínicos. In Rezende, A.M., Dias, C.A., Zimmerman, D.E. *Bion Hoje* (pp. 103-181). Lisboa: Fim de Século.

Legislação:

Dec. Lei 46/1986 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo

Dec. Lei 6/2001 de 18 de Janeiro: Reorganização Curricular do Ensino Básico

ANEXOS

Anexo I

Guião de entrevista aos professores

- 1. Considera que existem problemas de comportamento na turma 7º X?
- 2. Como caracteriza, em termos gerais, esta turma (em termos de comportamento e académicos)?
- 3. O que acha que corre bem nas aulas?
- 4. O que acha que corre mal nas aulas?
- 5. Quais os tipos de comportamentos que considera problemáticos?
- 6. Quais os seus sentimentos perante as situações em que ocorrem os problemas de comportamento?
- 7. Quais os factores que, na sua opinião, influenciam a ocorrência desses problemas?

Anexo II

Guião de entrevista aos alunos

- 1. Considera que existem problemas de comportamento na sua turma?
- 2. Como acha que é a turma em geral, o que me poderia dizer para eu saber como é a turma (em termos de comportamento e académicos)?
- 3. O que acha que corre bem nas aulas?
- 4. O que acha que corre mal nas aulas?
- 5. Quer dar-me alguns exemplos de comportamentos que ache mais problemáticos?
- 6. O que é que acha que pode influenciar esses comportamentos, o que pode fazer com que aconteçam esses comportamentos?