



UC/FPCE — 2010

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

***A Gestão do Comportamento* como ferramenta de
resolução e gestão de conflitos nos Cursos de
Educação e Formação: Estudo de Caso**

Florabela Armanda Gomes Esteves (florbela.esteves@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia, Especialização em Psicologia
Pedagógica sob a orientação da Professora Doutora Ana Cristina
Ferreira de Almeida

Aos amores da minha vida...

José, Ana, Maria, Augusto e Moisés

*«E o que parece não querer dizer nada
sempre quer dizer qualquer coisa»*

Fernando Pessoa

A *Gestão do Comportamento* como ferramenta de resolução e gestão de conflitos nos Cursos de Educação e Formação: Estudo de Caso

Resumo

As escolas, espaço de cultura e de educação, actualmente pautam a sua organização e funcionamento pelo privilégio da formação de competências dos seus agentes, beneficiários e destinatários. A filosofia da aprendizagem ao longo da vida e qualificação dos cidadãos tem permitido alargar a oferta a novas oportunidades. Porém, os problemas de insucesso e abandono, a indisciplina, têm conotado a convivência e o ambiente de aprendizagem de algum mal-estar, exigindo uma constante adaptação de atitudes, currículos e estratégias de actuação diversificadas e ajustadas às necessidades, expectativas, interesses e limitações dos diferentes públicos-alvo.

Os cursos de educação e formação (CEF) constituem uma resposta formativa a jovens adolescentes em risco educacional (com insucesso e abandono escolar, tendencialmente com problemas de comportamento e dificuldades ao nível das relações). Reflectir acerca da disciplina de “*Gestão do Comportamento*”, do elenco curricular e de que somos directamente responsáveis, como uma ferramenta de modificação comportamental, é o objectivo central do nosso estudo. Para tal, revimos aspectos legais e conceptualizações a propósito e procurámos estudar o caso de um grupo. Dadas as características diferenciadoras do funcionamento escolar nesta instância particular de ensino/formação e aprendizagem, dificuldades em gerir comportamentos sociais menos ajustados, e dificuldades de aprendizagem específicas (défices instrumentais, desânimo, desmotivação, não investimento na prossecução académica), quisemos encontrar meios apropriados de observar e sistematizar aspectos da vida e perfis de características que, eventualmente, auxiliem a efectivar uma avaliação mais autêntica e a adequar os planos de acção educativa. Assim, para captar modos de pensar, estar, sentir e agir típicos destas formandas, com a preocupação de integrar no seu *status quo* propostas de valoração, seleccionámos estratégias e instrumentos de apoio às decisões educativas assentes na negociação / mediação dos conflitos em sala de aula, numa lógica construtivista de desenvolvimento, pela abordagem participada e assistida localmente, em supervisão atenta e continuada em territórios de formação profissional e apostada em conteúdos e processos de gestão de comportamentos das formandas no grupo, passíveis de auxiliar na (re)construção de valores de sã convivência e verdadeira autonomia. Tomando o início e o fim da vigência da disciplina como momentos de análise, num plano de estudo quasi-experimental, constatámos progressos no autoconhecimento, valorização do Outro e clima de aula, pelo que inferimos que a formação, designadamente, pela “*Gestão de Comportamento*” constitui uma ferramenta importante de aprendizagem e de desenvolvimento.

Palavras-chave: Risco educacional, *Gestão do Comportamento* (disciplina), Cursos de Educação e Formação, Ambiente em sala de aula, Resolução de conflitos.

The Behavior Management as a tool for conflict resolution and management in the Education and Training courses: Case Study

Abstract

Schools, area of culture and education, now guided the organization and functioning for the privilege of training skills of its staff, beneficiaries and recipients. The philosophy of lifelong learning and skills has allowed citizens greater choice to new opportunities. However, the problems of failure and abandonment, indiscipline, have connoted the living and learning environment in some discomfort, requiring constant adjustment of attitudes, curricula and implementation strategies diverse and adjusted to the needs, expectations, interests and limitations of different target audiences.

The education and training courses (CEF) are a training response to young adolescents with educational risk (with school failure, inclined to behavior problems and difficulties in relationships). To consider the discipline of "*Behavior Management*", the cast and curriculum that we are directly responsible, as a tool of behavioral modification, is the central objective of our study. Therefore, we reviewed the legal aspects and conceptualizations needed and we tried to study the case of a group. Given the distinguishing characteristics of school functioning in this particular instance of education / training and learning, difficulties in managing social behaviors less adjusted and specific learning difficulties (instrumental deficits, depression, discouragement, no investment in academic achievement), we wanted to find the appropriate means to observe and to systematize life aspects and characteristics, to eventually help to effect a more authentic and appropriate plans of education. Thus, to capture modes of thinking, being, feeling and acting typical of these trainees, taking care to integrate in their *status quo* valorization proposals we selected strategies and instruments sustained support for educational decisions in the negotiation/mediation of conflicts in the classroom, a logical constructive development, the participatory approach and assisted locally in close supervision and continuous training in professional areas and committed to content and process management behaviors of the trainees in the group, which could assist in (re)construction of values healthy sociability and true autonomy. Taking the beginning and end of the discipline validity as moments of analysis, a plan of *quasi-experimental* study, we have seen progress in self-knowledge, appreciation of the Other and classroom environment, so we infer that the formation, in particular, by the "*Behavior Management*" is an important tool for learning and development.

Keywords: Educational Risk, *Behavior Management* (discipline), Education and Training Courses, Environment in the classroom, conflict resolution.

La Gestion de comportement comme un outil de résolution des conflits et de gestion dans l'éducation et la formation: étude de cas

Résumé

Domaines de la culture et l'éducation, les écoles maintenant guidé l'organisation et le fonctionnement pour avoir le privilège de la formation professionnelle de son personnel, les bénéficiaires et les destinataires. La philosophie de l'apprentissage continu et compétences a permis le choix des citoyens aux nouvelles opportunités. Toutefois, les problèmes d'échec et d'abandon, l'indiscipline, ont connoté la vie et l'environnement d'apprentissage dans un certain malaise, nécessitant un ajustement constant des attitudes, des programmes et des stratégies de mise en œuvre diversifiées et adaptés aux besoins, attentes, intérêts et limites des différents publics cibles.

Les cours de l'éducation et la formation (CEF) sont une réponse de formation pour les jeunes adolescents à risque d'éducation, (avec d'échec et de négligence scolaire dans l'ensemble, les problèmes de comportement et des difficultés des relations). Pour examiner la discipline de la "*Gestion du Comportement*", les acteurs et les programmes que nous sommes directement responsables, comme un outil de modification du comportement, est l'objectif central de notre étude. À ce propos, on a revu les aspects juridiques et les conceptualisations de la manière, et on a essayé d'étudier le cas d'un groupe. Étant donné les caractéristiques distinctives de l'école fonctionne dans ce cas particulier de l'éducation/formation et l'apprentissage, les difficultés dans la gestion des comportements sociaux moins ajusté, et les difficultés d'apprentissage spécifiques (déficits instrumentale, la dépression, le découragement, aucun investissement dans la réussite scolaire), nous avons voulu trouver des moyens appropriés d'observer et de systématiser les aspects de la vie et le profil des caractéristiques qui puissent aider la mise à terme à un effet des plans plus authentiques et d'enseignement approprié. Ainsi, pour saisir les modes de penser, être, de sentir et d'agir typique de ces stagiaires, en prenant soin de intégrer dans leur *status quo* propositions de valorisation nous avons choisi des stratégies et instruments un appui des décisions d'éducation basés sur la négociation / médiation des conflits dans la salle de classe, dans une logique pour le développement constructif, l'approche participative et a aidé localement dans une étroite supervision et la formation continue dans les domaines professionnel et s'engage à le contenu et la gestion des processus comportements des stagiaires dans le groupe, ce qui pourrait aider à (re) construction de valeurs de modes de vie sains et une véritable autonomie. En prenant le début et la fin de la vie de la discipline comme des moments d'analyse, un plan d'étude quasi-expérimentale, nous avons constaté des progrès dans sa propre connaissance, l'appréciation de l'Autre et le climat de la classe, de sorte que nous en déduisons que la formation, en particulier, par la *Gestion de comportement* est un outil important pour l'apprentissage et le développement.

Mots-clés: Risque éducationnel, *Gestion du Comportement* (discipline), Cours d'Education et Formation, L'ambiance dans la classe, résolution des conflits.

Agradecimentos

Ao longo desta etapa que agora termina, muitas são as pessoas a quem devo a minha palavra de agradecimento por transformarem esta caminhada de trabalho e luta numa experiência gratificante e enriquecedora, contribuindo não só para a concretização prática e efectiva deste projecto, como cooperando e apoiando-me ao longo da sua vivência. Foi uma jornada difícil, carregada de vicissitudes é certo, mas também de grande gozo e satisfação por transformar as grandes adversidades em momentos marcantes de aprendizagem e verdadeiro companheirismo.

De todas essas pessoas a quem presto a minha homenagem, gratidão e reconhecimento pelo apoio e preciosa colaboração, atrevo-me a destacar algumas delas:

A Professora Doutora Ana Cristina Ferreira de Almeida, orientadora desta minha senda, por toda a sua disponibilidade, compreensão e cumplicidade, sempre com sugestões oportunas, orientação objectiva e acompanhamento crítico e caloroso, um excelente exemplo de profissionalismo, pela boa disposição de todos os dias, pela palavra amiga e pela perseverança perante as incertezas;

A Professora Doutora Ana Paula Mendes Correia Couceiro Figueira, pelo incentivo e encorajamento lançados desde o primeiro contacto;

A todos os restantes docentes do Mestrado em causa, pela oportunidade de crescimento pessoal com a exigência constante de fazer “mais e melhor”, mas também pela camaradagem desenvolvida em torno desse objectivo comum que é “ensinar e aprender”;

Também uma palavra de reconhecimento pela cooperação e generosidade a todas as colegas do Mestrado, ao partilhar informação e ao responderem às minhas inquietações e dúvidas, tal como à Dr.^a Teresa Urbano que nos dias de maior desalento conseguiu repor-me o sorriso e a energia suficientes para continuar...;

A toda a minha família, meu pedaço de céu ou fortaleza secreta, por todo o amor, apoio incondicional, tolerância e confiança depositadas em mim. Em especial, à minha mãe que, mesmo doente, sempre acreditou em mim e, tão astuciosamente, soube acompanhar a realização desta dissertação, nos momentos bons e menos bons, estimulando-me a prosseguir sem vacilar;

Também uma palavra muito especial de carinho ao meu irmão que, desde sempre, caminhou (e até correu!) a par comigo na tentativa de eu conseguir chegar mais longe e, por acreditar tanto... a ele lhe devo a compra da estampilha de matrícula deste curso de Mestrado!

Por último, mas não menos importante, um obrigado ao Moisés pelas noites perdidas de sono que lhe roubei com viagens pela noite adentro. E também pela firmeza e tenacidade com que sempre respondeu aos meus pedidos de material informático...

A todos, o meu sincero agradecimento! Obrigada por acreditarem...

«O melhor meio de saber até onde se pode ir é meter-se ao caminho e partir...»

Bergson (1992)

Índice

Introdução	01
Primeira Parte – Revisão de documentos legais e da literatura de fundamentação teórica e conceptual	09
Capítulo I – Os cursos de educação e formação de jovens	09
1.1. Enquadramento legal	09
1.2. Enquadramento legal na Região Autónoma da Madeira (RAM)	11
1.3. Caracterização dos cursos de educação e formação (CEF): objectivos; destinatários; tipologia de percursos de formação; duração e entidades formadoras	12
1.4. Gestão do comportamento	20
1.4.1. Natureza e âmbito da disciplina	20
1.4.2. Objectivos e conteúdos programáticos	21
1.4.3. Metodologias de ensino / formação	25
1.4.4. Procedimentos da equipa pedagógica de formadores	26
1.5. A premência da aprendizagem para a vida, ao longo da vida – o lugar dos CEF na promoção da qualidade	28
Capítulo II – A relação pedagógica e a importância de como é percebida na catalisação de conflitos	37
2.1. Acerca da relação pedagógica	37
2.2. Caracterização da vivência da relação pedagógica nos cursos de educação e formação de jovens	53
2.3. Os problemas de comportamento e a vivência do conflito na sala de aula	56
2.4. Estratégias de resolução de conflitos	66
2.5. A implicação de objectivos, crenças e emoções no desenvolvimento de competências pessoais e sociais	75
Segunda Parte – Estudo empírico	79
Capítulo III – Estudo de Caso: A “ <i>Gestão do Comportamento</i> ” como ferramenta na resolução e gestão de conflitos num curso de educação e formação de jovens	79
3.1. Delimitação do estudo: objectivos e hipótese	79
3.2. Metodologia	83
3.2.1. Caracterização do grupo de participantes	84
3.2.2. Instrumentos e técnicas	95
3.2.3. Procedimentos	103
3.4. Análise e discussão de resultados	106
4. Conclusões	120

Considerações Finais	125
Bibliografia	127
Anexos	135

Índice de Anexos

Anexo 1 – Inquérito de recolha de dados biográficos - Ficha individual de aluno/formando, relativa ao ano lectivo de 2007/2008 – 1º Ano de CEF	01
Anexo 2 – Grelha de análise estatística do perfil / caracterização da turma, relativa ao ano lectivo de 2007/2008 – 1º Ano de CEF	03
Anexo 3 – Complemento de caracterização da turma (recolha detalhada das anotações existentes no registo biográfico das discentes – realizada no início do 1º Ano de CEF)	05
Anexo 4 – Grelha de observação / registo de problemas de comportamento em sala de aula (ano lectivo de 2007/2008 - 1º Ano de CEF)	07
Anexo 5 – Grelha de observação/registo comportamental em aula prática (ano lectivo de 2008/2009 - 2º Ano de CEF)	09
Anexo 6 – Guião explicativo de aplicação do <i>Exercício de autoconhecimento</i> baseado num dos quadrantes da <i>janela de Johari</i>	11
Anexo 7 – Guião de aplicação e questionário: <i>What is happening in this class?</i> – WIHIC	15
Anexo 8 – <i>Ficha de avaliação prática em contexto de trabalho</i> , relativa ao período de estágio no ano lectivo de 2008/2009 - 2º Ano de CEF	21
Anexo 9 – Ofício, dirigido ao Ex.º Senhor Director Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira, solicitando a autorização para o uso de dados relativos à caracterização e evolução das turmas de <i>CEF</i> da Escola visada	23
Anexo 10 – Ofício, dirigido à Ex.ª Senhora Presidente do Conselho Executivo da Escola, solicitando a autorização para o uso de dados relativos à caracterização e evolução das turmas de <i>CEF</i> existentes na Escola	25
Anexo 11 – Ofício, dirigido aos Encarregados de Educação, solicitando a permissão do uso de informações constantes no <i>exercício de autoconhecimento da janela de Johari</i> , questionário <i>WIHIC</i> e demais instrumentos	27

Índice de Quadros

Quadro 1 - Matriz de formação dos CEF	14
Quadro 2 - Quadro dos cursos de educação e formação para jovens	17
Quadro 3 – Distribuição da população em estudo por idades e género	84
Quadro 4 - Distribuição da população pelo último ano de frequência	86
Quadro 5 - Disciplinas com classificação negativa (antes CEF)	86
Quadro 6 - Número de retenções	87
Quadro 7 - Ciclo da retenção	87
Quadro 8 - Frequência pré-escolar	87
Quadro 9 – Tabela cruzada reflectindo o percurso escolar do grupo-alvo, em termos de último ano de escolaridade frequentado, n.º de disciplinas com negativa (Antes CEF), n.º de retenções, usufruto de apoio pedagógico acrescido, com NEE, n.º de disciplinas com negativa (Após 1º Ano CEF)	88
Quadro 10 - Tabela cruzada referindo o ciclo da retenção, último ano frequentado, frequência pré-escolar e a idade.....	89
Quadro 11 - Tabela cruzada referindo último ano frequentado, n.º de retenções, ciclo da retenção e idade	90
Quadro 12 – Necessidades educativas especiais e apoios	91
Quadro 13 - Apoios por disciplina	91
Quadro 14 - Tipo de planos	91
Quadro 15 - Tipo de sinalização	92
Quadro 16 – Tabela cruzada, relacionando usufruto de apoio pedagógico acrescido, planos educativos, tipo de planos, NEE, n.º de retenções, último ano frequentado, existência de sinalização prévia	93
Quadro 17 - Composição do agregado familiar	93
Quadro 18 - Idade dos progenitores	94
Quadro 19 - Habilitações literárias do progenitor masculino	94
Quadro 20 - Habilitações literárias da progenitora	94
Quadro 21 - Situação profissional do Encarregado de Educação	95
Quadro 22 - Relação com a escola	108
Quadro 23 - Hábitos de estudo	108
Quadro 24 - Expectativas de prosseguir estudos	109
Quadro 25 - Factores de insucesso (perspectiva das discentes)	110
Quadro 26 - Tipo de professor mais apreciado	111
Quadro 27 - Actividade preferida na aula	112
Quadro 28 –Dados descritivos das respostas ao questionário nos momentos T1 e T2, teste de homogeneidade marginal e nível de significância assintótica ..	114
Quadro 29 – Resultados do questionário WIHIC (Antes/Depois Estágio)	116
Quadro 30 – Coeficientes de correlação rho de Spearman entre as escalas de WIHIC_1ª aplicação	117
Quadro 31 – Coeficientes de correlação rho de Spearman entre as escalas de WIHIC_2ª aplicação	118
Quadro 32 - Registo externo semanal de avaliação das formandas em Estágio (na escala de 0 a 20 valores)	119
Quadro 33 – Ordenação das médias de avaliação semanal em Estágio	119

INTRODUÇÃO

A aprendizagem ao longo da vida e melhor qualificação dos cidadãos são vectores de desenvolvimento que cruzam as sociedades contemporâneas, designadamente, da cultura europeia. Mais do que causas filosóficas representam projectos de soluções emergentes para problemas de ordem social, económica e cultural. É, portanto, defensável, que as respectivas medidas de concretização preconizem oportunidades de melhorias eficientes e reais ao longo dos percursos de formação, educação e desenvolvimento de todos, desde os períodos iniciais de escolaridade formal obrigatória, até aos momentos de vida mais tardios, em circunstâncias mais ou menos formais, independentemente da idade, género, etnia ou credo religioso, orientação política ou qualquer circunstância ou condição de vida particular. A aprendizagem e melhoria da qualidade de desempenhos (como sejam os profissionais), em regime de continuidade têm sido pilares das políticas educativas democráticas que, em unísono, convergem para enunciados da promoção do sucesso, a saber, escolar.

É nossa convicção que todos os agentes educativos, referindo-nos, particularmente, aos docentes, corroboram da ideia de igualdade e oportunidade de educação e de formação para todos, pautando as suas opções organizativas pela necessidade de preparar o mais e o melhor possível os discentes e cidadãos-educandos e / ou formandos e, nesse sentido, sistematizam as orientações curriculares traduzindo-as em práticas eficazes. Isto é, elaborando os seus planos, adaptando estratégias de ensino, no sentido de apresentar os conteúdos e processos em formatos mais motivadores, corrigindo modos de actuação, atendendo ao contexto e ao seu público-alvo, partilhando formas de interacção, materiais didácticos e fazendo balanços avaliativos do seu comportamento e dos resultados alcançados.

Foi assumindo uma semelhante condição, de docente e monitora de processos de educação e de formação, aceitando conscientemente o desafio de encontrar respostas relativas a medidas

de qualidade do comportamento em grupo e social e, concomitantemente, de aprendizagem, principalmente, numa vertente cooperativa, que iniciámos o presente trabalho. Com a finalidade de estudar o caso concreto em que tomamos parte activa, quisemos analisar e avaliar os efeitos da frequência do *Curso de Educação e Formação*¹ (tipo II, nível II), da área de *Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade*, estudando a eficácia da componente curricular, designadamente de “*Gestão do Comportamento*”, na modificação de comportamentos sociais, percepções e atitudes do/no grupo de participantes.

Façamos notar que os CEF foram criados com o objectivo de privilegiar a inserção na vida activa e o prosseguimento de estudos, consubstanciados em instrumentos de política pública educacional e de formação (cf. Despacho conjunto n.º 453/2004 (DR 175, Série II, de 27 de Julho, pelos Ministérios de Educação e da Segurança Social e do Trabalho), com rectificação n.º 1673/2004, Série II, de 7 de Setembro. Os CEF constituem, assim, uma resposta de oferta que visa a recuperação dos défices de qualificação, escolar e profissional, de um elevado número de jovens em situação de abandono escolar prévio, insucesso curricular e em transição para a vida activa, através da aquisição de competências escolares, técnicas, sociais e relacionais, que lhes permitam ingressar num mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo.

Ora, conhecer a organização e funcionamento deste tipo de curso, com a identificação e caracterização das suas fragilidades, mas também das suas mais-valias; perceber a dinâmica de interacção do grupo; caracterizar o ambiente e processo de ensino-aprendizagem centrados na relação pedagógica, para, com validade e rigor, aferir o que são ou o que se pretendia que fossem, como poderiam/deveriam ser e o que é necessário conhecer para mudar, num sentido de aproximação ao adequado, foi o que nos motivou para esta pesquisa.

¹ CEF é a sigla utilizada para designar Cursos de Educação e Formação e que doravante será usada sempre que a eles nos reportarmos.

Num tempo em que a denúncia de actos inapropriados e de expressões comportamentais associados a situações de indisciplina, violência e insucesso, são cada vez mais frequentes e gravosas, as dificuldades na relação pedagógica são evidentes um pouco por todo o lado e, sintomaticamente, nestas situações de CEF. Tomámos a perspectiva de vivência pessoal para focar a atenção no fenómeno, munidas da cautela do rigor, para tornar o nosso trabalho credível e fundamentado. Também, numa altura em que decorrem cinco anos após a implementação deste tipo de oferta educativa na instituição de pertença, parece-nos pertinente questionarmo-nos sobre o seu estado e impacto efectivo na educação e na formação de jovens. Para além do interesse particular, impulsiona-nos a necessidade e curiosidade epistemológica de sistematizar experiências, reunir elementos de controlo e instrumentos de avaliação que possam otimizar a prática pedagógica neste segmento de intervenção. É, pois, na sua essência, uma investigação-acção que desenvolvemos, quer como estudo de uma situação social para melhorar a qualidade de acção que nela decorre (Elliot, 1991), quer para a resolução de uma preocupação pessoal, estando nós directamente envolvidas numa situação problemática imediata (Rapopport, 1980)².

Com o intuito de delimitar o problema e objectivos da presente investigação, cabe-nos esclarecer que, desta feita, limitámos o alcance do nosso estudo ao que nos é possível e directamente oportuno, mediante uma abordagem de investigação participada. Assim, trata-se este, de um estudo de caso, assumidamente um caso colectivo, de uma turma de CEF do Curso de *Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade*, de uma Escola de Câmara de Lobos da Região Autónoma da Madeira, território que dispõe deste tipo de cursos desde 2005, e para o qual fomos convidadas a leccionar, pela primeira vez, no ano lectivo de 2007/2008. Nesta condição, confrontámo-nos com a

² Estes e outros autores referidos por Máximo-Esteves (2008) documentam a visão da investigação-acção como possibilidade de professores reflexivos e competentes equacionarem a melhoria dos processos de aprendizagem, pela identificação de problemas e apresentação de propostas com poder transformativo.

oportunidade de satisfazer o nosso interesse pela compreensibilidade da situação.

Partimos da caracterização intensiva das situações particulares de um grupo formal constituído na Escola, com vista a sobre elas reflectir, sem pretensões de generalização dos resultados (mas com o intuito de documentar um semelhante processo). Retomámos o enquadramento legal de que os CEF foram alvo na Região Autónoma da Madeira, e analisámos os seus objectivos e contextos de implementação. Tomamos o tema como oportunidade de sistematização da história e circunstâncias de vida que, em traços gerais, caracterizam a população-alvo, para daí, tecermos algumas considerações sobre a relação pedagógica e clima de aprendizagem que caracteriza esta instância educacional e, particularmente, quisemos estudar o caso concreto. Norteando o nosso projecto para a avaliação dos efeitos ou impacto de uma disciplina curricular³ como é “*Gestão do Comportamento*”, tomámos como critério de eficácia indicadores ao nível da gestão do comportamento individual e social de um grupo de jovens adolescentes, antes e depois da frequência da disciplina. Porém, partimos de uma caracterização exaustiva dos elementos do grupo, comungando entre si de uma história de vida a percurso escolar atribulados, o que nos leva a crer que partem de condições de prejuízo, seja, por exemplo, pela ausência de “bons” modelos de referência e baixos níveis de motivação para aprender, fracas expectativas de sucesso e ausência de projectos de vida futura, além dos défices de diferente índole, poucos recursos e redes de suporte frágeis. Antecipamos o interesse deste trabalho para outros agentes implicados em semelhantes contextos educativos, por crermos das trocas comunicacionais e vivência empírica pessoal, tratar-se de um panorama que se repete em várias escolas⁴.

³ Utilizaremos a terminologia de “disciplina” para uma compreensão mais facilitada, uma vez que no *Referencial de Formação* (2006) e legislação incidente ela é, formalmente, designada como unidade ou domínio de formação.

⁴ Temos conhecimento de uma sondagem informal conduzida por uma docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Almeida, 2009), no ano lectivo de 2008-9, para efeitos de levantamento de

Partimos, então, do pressuposto da necessidade de requalificar (estas, e genericamente) os jovens, em termos de competências para a vida, por educação e formação, em todos os aspectos que a vida possa envolver. No caso particular, a questão essencial que nos propomos abordar é a de averiguar se a disciplina de “*Gestão do Comportamento*” funciona, enquanto ferramenta de formação efectiva e duradoura, no tratamento ou programa de modificação de comportamentos, numa abordagem estratégica de aprendizagem de resolução e gestão de conflitos.

Com esse objectivo de validação, desenvolvemos um trabalho prévio de caracterização e descrição de dados biográficos e sociodemográficos do conjunto das quinze participantes (integradas pela primeira vez no curso de CEF), para melhor entender os seus contextos de vida e ambientes vivenciados, eventualmente encontrar e assinalar os factores de vulnerabilidade, identificando as suas dificuldades e registando os comportamentos observados, situando-os numa escala de adequação. Ao tomar em conta um conjunto de preditores considerados pertinentes e descritivos das situações de partida, queremos estudar a sua relação com critérios que o curso possa despoletar e iniciem sucesso ulterior.

Posto isto, formulámos questões orientadoras que nos permitiram organizar o projecto de investigação: Qual(is) a(s) causa(s) de determinados comportamentos desajustados?; O que pode explicar ou contribuir para um crescente e repetido insucesso escolar, de uma determinada população? Em que medida o insucesso escolar corresponde a um perfil de competências pessoais e sociais deficitário, à não aquisição de conhecimentos básicos, a atitudes ou a outros factores (e.g., de origem externa?) cumulativos ao longo da sua vida? Estas jovens anteciparam algum tipo de projecto de vida? Que factores protectores existem no seu meio ambiental, (social, familiar ou no

necessidades de formação de psicólogos da educação, junto de direcções de agrupamentos de escolas do distrito de Coimbra, que revelou serem as necessidades mais prementes, ou os problemas identificados situados em dois temas: comportamento de alunos de cursos de educação e formação e questões de educação básica familiar (competências de parentalidade e relação escola-família).

contexto escolar)? Que precursores na geração de conflitos intra e interpessoais? Como lidam estas jovens com os conflitos, designadamente, nas relações interpessoais? Que papel pode a escola desempenhar na aprendizagem de novos comportamentos e na gestão de conflitos?

Em termos metodológicos optámos por uma investigação-acção, de tipo participado, tendo desenhado um plano misto, seguindo orientações de um paradigma qualitativo (para valorização do desenvolvimento profissional-pessoal), mas também considerámos um tratamento quantitativo, ao centrarmos a nossa atenção na medida dos efeitos da mudança. Neste caso, recorreremos a métodos numéricos (Kochendorfer, 1997, in Máximo-Esteves, 2008) para a análise da informação recolhida através de tradução do questionário *What is Happening in this class?* (WIHIC, Fraser, McRobbie, & Fisher, 1996, in Fraser, 1998) e da adaptação de um dos quadrantes da *Janela de Johari*⁵, a do auto-conhecimento, (cuja versão original é americana, data de 1955, e da autoria de Luft & Ingham).

Para a análise qualitativa adoptámos por uma metodologia adequada aos constrangimentos e finalidade do estudo, recorrendo a uma variedade de instrumentos (como se documenta em anexo) e de técnicas de interacção e de observação (e.g., fichas de aluno, questionários, entrevistas informais, grelhas de registo de observações e ferramentas de apoio ao próprio desenvolvimento do plano de formação. Tal é o caso do debate e da interacção em grupo como oportunidades de observação participada, continuada, dinâmica e, por conseguinte, meio de conhecer e de intervir, de modo mais directo, ao nível da modelação de comportamentos e melhoria no desempenho, visando alcançar a reestruturação cognitiva das participantes.

⁵ A *janela de Johari* é uma ferramenta usada para auxiliar a melhor compreender a comunicação interpessoal, bem como a capacidade de se auto retratar no seio de grupo, num processo que chamaremos de descentração de si, numa aproximação ao conceito construtivista. Ainda de referir que a *janela de Johari* faz parte dos conteúdos a leccionar ao nível da disciplina de Psicologia (componente científica do curso), conforme consta no *Referencial de Formação* (2006), pelo que, desde logo, nos pareceu interessante traçar uma aproximação disciplinar entre a teoria leccionada na aula de Psicologia e a praxis exigida em Gestão do Comportamento.

Concomitantemente, o processo de intervenção preconizava alcançar mudança de atitudes e promoção da autonomia, pelo que os exercícios apelavam a que realizassem tarefas “acerca de si” e “por si mesmas”. Só assim poderemos considerar haver potencial de desenvolvimento da formação e educação para as adaptações e melhorias de qualidade, tal como são preconizadas nos planos curriculares vigentes.

Estamos convictas de que tais mudanças são sistémicas, pelo que não será indiferente o clima gerado de relacionamento, as características dos mediadores/monitores/educadores, a empatia, assertividade e atitudes reguladas situacionalmente, que nos permitem informar mas, fundamentalmente, formar. Quisemos alicerçar a formação em valores éticos, de cidadania e de respeito para com o Outro, a par de uma aprendizagem experiencial, essencial na modelação do modo como nos olhamos, como comunicamos e nos colocamos perante os inevitáveis (por que o são!) conflitos do dia-a-dia, criando ocasiões de aprendizagem recíproca. Digamos que se trata de estabelecer um código de conduta para redefinir propósitos, inovar contextos e conteúdos de uma multiculturalidade (re)construída em diálogo, num movimento de descentração de cada Eu para uma posição compreensiva, ou (numa lógica construtivista / interaccionista) de equilibração de forças e de conhecimentos diversos, no sentido da regulação de comportamentos, gestão efectiva e resolução de problemas, pelo desenvolvimento de competências pessoais e sociais capazes de uma maior autonomia funcional, afectiva e racional, concorrente à sua preparação para resolver ou gerir melhor os conflitos quotidianos.

PRIMEIRA PARTE

REVISÃO DE DOCUMENTOS LEGAIS E DA LITERATURA DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

Os Cursos de Educação e Formação de Jovens

1.1. Enquadramento legal

Tomando como documento fundamental para a análise das condições de aprendizagem e oferta formativa, a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 (DR n.º 237, I Série, de 14 de Outubro), alterada pela Lei 115/97 (DR n.º 216, I Série-A, de 19 de Setembro), com segunda alteração pela Lei n.º 49/2005 (DR n.º 166, I Série-A, de 30 de Agosto), os cursos de educação e formação (CEF) para jovens tiveram um primeiro enquadramento ou génese legal através do artigo 11º, n.º 3, do Decreto-Lei n.º 6/2001 (DR n.º 15, I Série-A, de 18 de Janeiro), com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002 (DR n.º 240, I Série-A, de 17 de Outubro), cuja regulamentação é expressa no Despacho conjunto n.º 279/2002 (DR n.º 86, II Série, de 12 de Abril, dos Ministérios de Educação e do Trabalho e da Solidariedade), que procuraram dar resposta às necessidades educativas e formativas dos jovens que, não pretendendo, de imediato, prosseguir estudos no âmbito dos percursos regulares de educação e formação, poderiam aceder a uma alternativa para qualificação profissional mais consentânea com os seus interesses e expectativas. Todavia, tendo como horizonte o alargamento da escolaridade para 12º ano, o supracitado Despacho é revogado pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.

Assim, ultrapassado o período inicial de aplicação do novo quadro geral, surgiu a necessidade de criar uma oferta formativa com identidade própria que constituísse nova modalidade de aprendizagem e qualificação diversificada, flexível e perspectivada como complementar, face a modalidades existentes, com o objectivo de assegurar um *continuum* de formação, estruturada em patamares sequenciais de entrada e de saída que fomentassem a aquisição progressiva de níveis mais elevados de qualificação. Neste contexto, impôs-se a revisão dos normativos, tendo em vista a estruturação de um referencial único capaz de dinamizar uma oferta educativa e formativa mais abrangente, valorizando a qualificação e a certificação de competências profissionais. A criação dos actuais CEF data do ano de 2004 pelo Despacho conjunto n.º 453/2004 (DR n.º 175, II Série, de 27 de Julho) dos Ministérios de Educação e da Segurança Social e do Trabalho, com rectificação (n.º 1673/2004, II Série, de 7 de Setembro).

Estes tipos de curso são ainda regulamentados pelo Despacho conjunto n.º 287/2005 (DR n.º 65, II Série, de 4 de Abril) dos supracitados Ministérios, que estabelece as condições de acesso às provas de avaliação sumativa externa e à sua certificação para prosseguimento de estudos, especificando os modelos de certificado, de acordo com o estabelecido nos n.º 1, 2, 3 e 6 do artigo 18º do Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho.

Posteriormente, o Despacho normativo n.º 29/2008, de 5 de Junho, introduz alterações ao Despacho normativo n.º 36/2007, de 8 de Outubro, vindo a regular o processo de reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. Todas estas alterações têm visado aperfeiçoar os mecanismos de reorientação existentes, nomeadamente, através da adopção de soluções mais flexíveis e de um reforço da diversidade da oferta formativa do nível secundário de educação, incidindo, especialmente, sobre três campos, a saber: o apuramento da classificação de disciplinas, nos regimes de

permeabilidade e de equivalência; a frequência de um curso do nível secundário de educação após a conclusão de um outro; e, por último, a creditação de módulos concluídos com aproveitamento no curso de origem.

Ainda no âmbito dos CEF, é de registar o apoio concedido pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, através do Despacho n.º 18228/2008 (DR n.º 130, II Série, de 8 de Julho), que aprova o regulamento específico que define o regime de acesso aos apoios no âmbito da tipologia de intervenção n.º 1.3 “*Cursos de Educação e Formação de Jovens*”, do eixo n.º 1.

Porém, é de notar que os “*Cursos de Educação e Formação para Adultos*”, num outro segmento mais conhecido pela sigla EFA (Educação e Formação de Adultos), haviam já sido implementados em Portugal pelo Despacho conjunto n.º 1083/2000 (DR n.º 268, II Série, de 20 de Novembro), dos Ministérios de Educação e do Trabalho e da Solidariedade, com alterações significativas ao seu funcionamento pelo Despacho conjunto n.º 26401/2006 (DR n.º 249, II Série, de 29 de Dezembro), dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação com regulamentação da Portaria n.º 817/2007 (DR n.º 144, I Série, de 27 de Julho), bem como pela Portaria n.º 230/2008 (DR n.º 48, I Série, de 7 de Março), na qual se define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 369/2007, de 31 de Dezembro, e revoga a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho, existindo ainda alguns acrescentos estipulados pela Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio.

1.2. Enquadramento legal na Região Autónoma da Madeira (RAM)

Indo ao encontro do que mais nos interessa conhecer e debater, a transposição do suporte legal do território Continental para a Região

Autónoma da Madeira é adaptada e implementada na Região pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2005/M de 11 de Agosto (publicado no Diário da República n.º 154 – I Série, cf. Ofício Circular da DRE, n.º 5.0.0-481/2005, de 18 de Outubro).

Assim, e na sequência da prioridade dada à tomada de medidas que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente, o desqualificado, foram criados os CEF, enquanto meio privilegiado de promoção das condições de empregabilidade (pela recuperação dos défices de qualificação), e de transição para a vida activa dos indivíduos e, ainda, do prosseguimento de estudos como suporte à elevação de habilitações e dos níveis de produtividade da economia regional.

A tipologia dos percursos, as condições de acesso e certificação, áreas de competência e disciplinas / domínios / unidades de formação e as matrizes, consoante o tipo dos Cursos de Educação e Formação, encontram-se regulamentados pela Portaria n.º 118 /2005, de 14 de Outubro, na qual é aprovado o regulamento da oferta formativa de educação e formação da Região Autónoma da Madeira, publicado no Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira (JORAM) n.º 132 – I Série. Todavia, houve lugar à correcção de algumas inexactidões da referida Portaria, conforme consta na Rectificação à Portaria n.º 118/ 2005, de 30 de Dezembro (JORAM, n.º 160 – I Série 5º Suplemento, de 30 de Dezembro de 2005, cf. Ofício Circular da DRE, n.º 5.0.0-428/2006, de 30 de Maio).

1.3. Caracterização dos CEF: objectivos, destinatários, tipologia de percursos de formação, duração e entidades formadoras

A oferta formativa prevista no diploma que rege os CEF tem como objectivo basilar permitir aos alunos / formandos uma

certificação escolar e uma qualificação profissional, bem como o prosseguimento dos estudos do nível básico ou secundário de educação possibilitando, ainda, o acesso ao ensino superior, nos termos da legislação aplicável.

Os CEF constituem pois, uma oportunidade para todos os jovens com idade igual ou superior a 15 anos e inferior a 23 anos, em risco de abandono escolar, e com habilitações escolares inferiores ao 6º, 9º ou 12º anos, ou com o 12º ano de escolaridade já concluído, mas com ausência de qualificação profissional ou interesse na obtenção de uma qualificação profissional de nível superior à que já possuem, poderem, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses, concluir a escolaridade obrigatória ou prosseguirem estudos ou uma formação que lhes permita uma entrada qualificada e mais capaz no mundo do trabalho.

Em síntese, podemos afirmar que os CEF têm como principais objectivos:

- Combater o abandono/insucesso escolar;
- Promover a integração do aluno no mundo do trabalho;
- Disponibilizar uma oferta formativa em áreas de qualificação profissional que respondam a carências do mercado de trabalho;
- Diversificar a oferta formativa, dando uma resposta mais ampla às expectativas e interesses dos jovens em termos da sua formação profissional.

Estratificados em vários percursos (desde o Tipo I ao Tipo VII), cada curso corresponde a uma etapa de educação e formação, através da qual cada formando obterá uma qualificação escolar e profissional que, independentemente da sua tipologia, integra sempre quatro componentes de formação, a saber: sociocultural, científica, tecnológica e prática em contexto de trabalho, cf. matriz de formação apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 - Matriz de formação dos CEF

Componentes de Formação	Áreas de competência	Disciplinas / domínios / unidades de Formação
Itinerários tipo 1, 2 e 3		
Sociocultural	Línguas, cultura e comunicação	Língua Portuguesa. Língua Estrangeira. Tecnologias de Informação e Comunicação.
	Cidadania e sociedade	Cidadania e Mundo Actual. Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho. Educação Física.
Científica	Ciências aplicadas	Matemática Aplicada. Disciplina Específica 2 (*).
Tecnológica	Tecnologias específicas	Unidade(s) do itinerário de qualificação associado
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	
Itinerários tipo 4, 5, 6, 7 e curso de formação complementar		
Sociocultural	Línguas, cultura e comunicação	Língua Portuguesa. Língua Estrangeira. Tecnologias de Informação e Comunicação.
	Cidadania e sociedade	Cidadania e Mundo Actual. Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho. Educação Física.
Científica	Ciências aplicadas	Disciplina(s) de Ciências Aplicadas: Disciplina científica 1 (*). Disciplina científica 2 (*). Disciplina científica 3 (*).
Tecnológica	Tecnologias específicas	Unidade(s) do Itinerário de Qualificação Associado
Prática	Estágio em Contexto de Trabalho	

(*) Disciplinas / domínios de suporte científico à qualificação profissional desejada.

De salientar que, em situações particulares e sempre que a área de formação ou o público-alvo o aconselhe, poder-se-á realizar um

estágio complementar pós-formação, com a duração máxima de seis meses, desde que devidamente fundamentado.

As componentes de formação sociocultural e científica organizam-se por disciplinas ou domínios, e têm o propósito de desenvolvimento pessoal, social e profissional numa perspectiva de:

- a) Desenvolvimento equilibrado e harmonioso dos jovens em formação;
- b) Aproximação ao mundo do trabalho e da empresa;
- c) Sensibilização às questões da cidadania e do ambiente;
- d) Aprofundamento das questões de saúde, higiene e segurança no trabalho.

A componente de formação tecnológica organiza-se por unidades ou módulos de formação, eventualmente associados em disciplinas ou domínios, em função das competências que definem a qualificação profissional visada, tendo por base os referenciais formativos, perfis e conteúdos das ofertas formativas definidas pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade, através do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) devendo, ainda, ter em conta a diversidade dos públicos e contextos da oferta formativa.

Por último, a componente de formação prática, estruturada num plano individual de formação ou roteiro de actividades a desenvolver em contexto de trabalho, visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional a adquirir, para a inserção no mundo do trabalho e para a formação ao longo da vida e tem, como objectivos, proporcionar ao formando:

- a) Contacto com tecnologias e técnicas que se encontram para além da situação de simulacro em sala de aula, durante a formação, face aos meios disponíveis nas empresas / instituições;
- b) Oportunidade de aplicação a actividades concretas, no mundo real do trabalho, dos conhecimentos adquiridos;

- c) Desenvolvimento de hábitos de trabalho, espírito empreendedor e sentido de responsabilidade profissional;
- d) Vivências inerentes às relações humanas no trabalho;
- e) Conhecimento da organização empresarial.

Na Região Autónoma da Madeira, a constituição do itinerário faz-se, relativamente às componentes de formação sociocultural e científica, com recurso aos referenciais formativos definidos pela Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV), disponibilizados em www.dgfv.min-edu.pt ou da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e, quanto à componente de formação tecnológica, aos referenciais da DGFV (cursos profissionais de nível 3, já aprovados e a aprovar), ou aos referenciais disponibilizados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) em www.iefp.pt – (qualificação profissional e educação e formação de jovens, níveis 1, 2 e 3), como se encontra estipulado nos números 1 e 2 do artigo 4º relativo à estrutura curricular, presente no Capítulo II da Portaria n.º 118/2005 de 14 de Outubro da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Os referenciais disponibilizados pelo IEFP estão organizados por unidades ou módulos de formação, os quais deverão ser associados em disciplinas, num máximo de 4. A este propósito, e em virtude dos múltiplos constrangimentos/dificuldades de interpretação e aplicação da lei manifestados, quer pelas Direcções Regionais de Educação, quer pelas Escolas das várias Regiões Continentais, a Direcção Geral de Formação Vocacional em parceria com as diversas Direcções Regionais de Educação, organizou, para uma clarificação e harmonização de actuação a nível nacional, um “*Guia de Orientação*”, datado de Março de 2005, no qual expõe, minuciosamente, todos os procedimentos necessários à implementação dos Cursos de Educação e Formação, criados ao abrigo do Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho.

Em regra, a duração dos cursos varia entre 1020 e 2276 horas de formação, dependendo da escolaridade de acesso e do percurso em questão, como ilustra o quadro 2.

Quadro 2 – Tipologia dos percursos dos cursos de educação e formação para jovens, consoante as habilitações-base de acesso

Habilitações / requisitos de Acesso	Percursos de Formação	Duração Mínima (horas)	Certificação Escolar e Profissional	Acesso ao Prosseguimento de estudos e Formação
Inferiores ao 6º ano de escolaridade, com duas ou mais retenções.	Tipo 1*	1125 Horas (Percurso com a duração até 2 anos).	6º Ano de escolaridade Qualificação de nível 1	A conclusão de um CEF Tipo 1 permite o ingresso no 3º ciclo do ensino básico.
Com o 6º ano de escolaridade, 7º ou frequência do 8º ano. Com capitalizações de 1/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico recorrente	Tipo 2*	2109 Horas (Percurso com a duração de 2 anos)	9º Ano de escolaridade Qualificação de nível 2	A conclusão de um CEF Tipo 2 ou 3 permite o ingresso num dos cursos do nível secundário de educação, desde que: 1º Cumpra o curso de formação complementar,

<p>Com o 8º ano de escolaridade ou frequência, sem aprovação, do 9º ano de escolaridade.</p> <p>Com capitalizações de 2/3 da totalidade das unidades que constituem o plano curricular do 3.º ciclo do ensino básico recorrente.</p>	Tipo 3*	<p>1200 Horas</p> <p>(Percurso com a duração de 1 ano)</p>	<p>9º Ano de escolaridade</p> <p>Qualificação de nível 2</p>	<p>caso queira continuar nesta modalidade de educação e formação;</p> <p>2º Realize, com aproveitamento, exames nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, caso opte por um curso da modalidade geral de educação.</p>
<p>Titulares do 9º ano de escolaridade, ou com frequência do nível secundário com uma ou mais retenções, sem o concluir.</p>	Tipo 4	<p>1230 Horas</p> <p>(Percurso com a duração de 1 ano)</p>	<p>Certificado de competências escolares</p> <p>Qualificação de nível 2</p>	<p>A conclusão de um CEF Tipo 4 permite o prosseguimento de estudos num CEF Tipo 5.</p>
<p>Titulares de um curso de tipo 2 ou 3 ou de um curso de qualificação inicial de nível 2 e o 9º ano de escolaridade, que pretendam prosseguir a sua formação.</p>	Curso de Formação Complementar	<p>1020 Horas</p> <p>(Percurso com a duração de 1 ano)</p>	<p>Certificado de competências escolares</p>	<p>A sua conclusão permite o ingresso num dos cursos do nível secundário de educação.</p>
<p>Com o 10º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 11º ano, sem aproveitamento, ou titular de</p>	Tipo 5	<p>2276 Horas</p> <p>(Percurso com a duração de 2 anos)</p>	<p>Ensino Secundário</p> <p>(12º ano)</p> <p>Qualificação de nível 3</p>	<p>A conclusão de um CEF Tipo 5, 6 ou 7 permite o prosseguimento de estudos:</p> <p>- num Curso de Especialização</p>

percurso tipo 4, ou 10º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com curso de formação complementar				Tecnológica, numa área de estudos afim; - num curso de nível superior, desde que cumpra os requisitos constantes do regulamento de acesso ao ensino superior.
Com o 11º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente ou frequência do 12º ano sem aproveitamento	Tipo 6	1380 Horas (Percurso com a duração de 1 ano)	Ensino Secundário (12º ano) Qualificação de nível 3	
Titular do 12º ano de um curso científico-humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim	Tipo 7	1155 Horas (Percurso com a duração de 1 ano)	Qualificação de nível 3	

* Também poderão aceder a este percurso os jovens com idade inferior a 15 anos, mediante autorização do Director Regional de Educação competente.

Todos os percursos de educação e formação de nível de qualificação 2 e 3 integram uma prova de avaliação final (PAF), nos termos previstos no n.º 6 do artigo 4º relativo à estrutura curricular, presente no Capítulo II da Portaria n.º 118/2005 de 14 de Outubro da RAM.

Os CEF podem ser ministrados em estabelecimentos do ensino público, estabelecimentos do ensino particular e cooperativo, Centros de Formação Profissional e pela Direcção Regional de Formação Profissional (DRFP), ou noutras entidades formadoras acreditadas, desde que disponham de condições técnicas e recursos humanos competentes, ou que seja possível a sua reunião em articulação/parceria com outras entidades da comunidade. Contudo, a escolha das áreas e dos perfis de formação a desenvolver deve ter em conta critérios como: a procura pelos destinatários; a capacidade técnica da entidade formadora, em termos de recursos humanos e

materiais, bem como as reais necessidades de formação identificadas na Região em articulação com outros organismos públicos, os parceiros locais, como são as empresas e as autarquias, conforme o estipulado pelos números 1 e 2, do artigo 14º Entidades formadoras, capítulo V relativo às Condições de funcionamento dos cursos regulamentados pela supracitada Portaria 118/2005 da RAM.

1.4. Gestão do comportamento

1.4.1. Natureza e âmbito da disciplina

A disciplina, domínio ou unidade de formação de “*Gestão do Comportamento*” faz parte da componente tecnológica (código 8140140), da área de Formação n.º 814 – Serviços Domésticos, do itinerário de Qualificação n.º 81401 – Apoio familiar e à comunidade, cuja saída profissional atribui a designação de Curso de Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade (nível 2)⁶, comumente designada por disciplina, a “*Gestão do Comportamento*” é, à semelhança das restantes do *Referencial de formação* (2006) deste curso, uma unidade de formação capitalizável já que possui uma vertente, indubitavelmente, prática e de aproximação ao mundo do trabalho.

A componente tecnológica de que faz parte, ou na qual está inserida, vincula um “ensino-formação” dedicado ao aperfeiçoamento de competências técnico-profissionais, cuja finalidade é a preparação dos formandos para a inserção no mercado de trabalho. Inclui, portanto, a concretização da aprendizagem em contexto de trabalho sob a forma de estágio, e todos os procedimentos que facilitem a aquisição de saberes específicos da área profissional a que se dedica cada curso.

Com uma carga horária anual de cento e oitenta horas, tem como âmbito de intervenção a formação de jovens para a execução

⁶ Conforme o estipulado no *Referencial de Formação* da responsabilidade do Instituto do Emprego e Formação Profissional, cujo fundamento legal se encontra regulamentado através da Portaria n.º 256/2005 de 16 de Março.

autónoma, ou sob a orientação de um técnico especializado, de tarefas básicas de cuidados humanos necessários a utentes no domicílio e/ou em situação de internamento ou semi-internamento em instituições específicas, tais como: Lares de Idosos; Centros de Dia; Centros Educativos; Acompanhamento de Actividades de Tempos Livres; Instituições de Apoio à Infância (Berçários, Creches, Infantários, etc.); Centros de Cuidados Humanos e similares, conforme estipulado pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional no *Referencial de Formação* deste curso, datado de Janeiro de 2006.

Trata-se de uma disciplina de natureza, eminentemente, profissionalizante e de cariz prático, que visa a aquisição de conhecimentos, de procedimentos e competências pessoais e sociais essenciais ao saudável e adequado relacionamento interpessoal quotidiano. Contudo, não é alheia a muitos dos conteúdos programáticos, votados a conhecimentos de ordem fundamental ou explicativa, das disciplinas científicas que lhe estão subjacentes, como é o caso da “*Psicologia*”, que a assiste no manancial de conhecimentos factuais e teóricos, pelo que a indissociabilidade das duas áreas, psicológica e de gestão de comportamentos, é evidente e necessária.

1.4.2. Objectivos e conteúdos programáticos

No seguimento do que havíamos dito e conforme consta no *Referencial de Formação* (2006), os principais objectivos inerentes à disciplina de “*Gestão do Comportamento*” são:

- Dotar os formandos de competências pessoais e sociais capazes de atender personalizadas cada utente, de acordo com a sua especificidade;
- Capacitar os formandos para a utilização de tipos de comunicação adequados à faixa etária dos utentes, bem como ao seu estágio de desenvolvimento;

- Fomentar o uso adequado de meios de comunicação interpessoais no atendimento, recepção e rotina profissional;
- Preparar o formando para o atendimento e encaminhamento de chamadas telefónicas, efectuar gravações, registar recados e receber / enviar faxes e telegramas;
- Munir os formandos de competências que lhe facilitem a aplicação dos princípios da ética profissional inerentes à sua futura actividade profissional;
- Aplicar técnicas de animação e lazer adequadas à situação do utente e à sua faixa etária, respeitando as suas necessidades e interesses;
- Colaborar na organização e realização de actividades de espaço interior e exterior;
- Enunciar os seus direitos e deveres no desempenho da sua actividade.

No âmbito geral, o CEF de *Assistente Familiar e Apoio à Comunidade* procura incutir nos seus formandos o reconhecimento, vontade e treino de determinadas competências que lhes permitam, de futuro, implementar um leque variado de actividades no seu dia-a-dia profissional, como sejam:

- Prestação de cuidados humanos e de saúde básicos, de acordo com as necessidades do utente e dos fins da instituição em que está inserido;
- Execução de tarefas de higienização e tratamento de roupa que lhe correspondem como membro da equipa da instituição ou serviço em que está integrado;
- Desempenho de todas as tarefas relativas ao serviço de refeições, nomeadamente, na sua confecção, preparação e serviço directo ao utente;
- Prestação de serviços de recepção e acolhimento, sob orientação do técnico responsável destas áreas de actuação.

A fim de concretizar a operacionalização destas actividades, a disciplina de “*Gestão do Comportamento*” pretende promover a

aquisição de diversas competências, todas elas associadas a uma diversidade de conteúdos programáticos a serem abordados. Dentre as diversas competências há a destacar as que em baixo apresentamos, de acordo com o definido no supracitado *Referencial de Formação* (2006) do curso em causa:

Atendimento e Recepção

Atendimento Personalizado

- Distinguir as características psicológicas mais comuns de cada grupo etário
 - Psicologia do desenvolvimento. Etapas do crescimento;
 - Características psicológicas da infância;
 - Características psicológicas da adolescência;
 - Características psicológicas do idoso;
 - Relação cliente / família / comunidade.
- Actuar correctamente e de modo equilibrado com utentes e/ou situações que exigem cuidados especiais
 - Acompanhar utentes em situações especiais: deficientes físicos e mentais, toxicodependentes, alcoólicos e outros;
 - Saber actuar adequadamente em situações particulares da vida: nascimento, morte, agravamento da situação clínica;
 - Auxiliar e saber agir correctamente no serviço de acompanhamento do utente semi-dependente a diligências no exterior (notário, advogado, instituições bancárias, serviços públicos e outros);
 - Tomar as medidas interventivas adequadas perante situações imprevisíveis como: fogo e inundação.
- Distinguir as principais relações interpessoais
 - Relações familiares: Família nuclear e família extensa;
 - Relações de vizinhança e proximidade;
 - Relações socioprofissionais.

Recepção

- Atender e encaminhar uma informação
 - Recepção;
 - Técnicas de acolhimento;

- Gestão de reclamações;
- Técnicas de acolhimento em vigor nalguns países da União Europeia.

- Atender e encaminhar uma chamada telefónica
- Atendimento telefónico;
- Recepção e encaminhamento de chamadas;
- Registo de mensagens;
- Utilização de outros meios de comunicação (telegrama, fax, gravador).

Animação e Lazer

Técnicas de Animação e Lazer

- Aplicar as técnicas de animação mais adequadas às necessidades e interesses do utente
 - Recursos da comunidade;
 - A actividade lúdica;
 - Técnicas de animação adequadas à especificidade de cada utente;
 - Técnicas de animação segundo o grupo etário;
 - O jogo e a sua vertente pedagógica;
 - Jogos de interior;
 - Jogos de exterior;
 - Actividade física;
 - Meios de expressão: Arte plástica, arte dramática, música, literatura, dança e outros;
 - Meios audiovisuais: Televisão, cinema, vídeo.
- Identificar algumas técnicas de observação e de trabalho em grupo
 - Técnicas de observação;
 - Entrevista;
 - Trabalho de grupo.
- Colaborar na organização e realização de actividades no exterior
 - Excursões;

- Colónias de férias;
- Espectáculos;
- Exposições, etc.

Ética profissional e legislação laboral

- Compreender os princípios gerais da ética profissional
 - Noções de ética geral;
 - Noções de ética profissional;
 - Trabalho profissional e suas características;
 - Sigilo profissional: Respeito pela intimidade e privacidade;
 - Profissionalismo e dimensão humana;
 - Gestão de conflitos interpessoais.
- Enunciar os principais deveres e direitos do profissional no desempenho da sua actividade
 - Direitos e deveres do profissional;
 - Áreas de actuação hierárquicas: Hierarquia vertical e horizontal;
 - Regulamentação do trabalho;
 - Disposições contratuais;
 - Legislação da defesa dos direitos da “pessoa individual”;
 - Legislação geral da “pessoa colectiva”;
 - Apoios laborais: Serviço de Emprego, Sindicatos, Segurança Social, Seguros e outros.

1.4.3. Metodologias de ensino / formação

Ao pretender desenvolver as competências pessoais e sociais dos formandos, aumentando o seu grau de autonomia e capacidade de decisão, deverão ser privilegiados, segundo o *Referencial de Formação* (2006), os métodos activos, que reforcem o envolvimento dos formandos, a auto-reflexão sobre o seu processo de aprendizagem,

a partir da partilha de pontos de vista e de experiências no grupo, e a co-responsabilização na avaliação do processo de aprendizagem. Além disso, a dinamização de actividades didácticas baseadas em demonstrações directas ou indirectas, tarefas de pesquisa, exploração e tratamento de informação, resolução de problemas concretos e dinâmica de grupos afiguram-se, neste quadro, especialmente, aconselháveis.

O *Referencial de Formação* (2006) do curso em questão aponta, assim, um conjunto de estratégias que passam, maioritariamente, pelo estudo de casos práticos através de análises e debates; conversas orientadas e guiadas por *brainstorming*; simulações e *role-playing*; visitas de estudo de confrontação com a realidade; exercícios práticos de descentração; utilização de vários meios de comunicação; visualização de pequenos filmes/documentários sobre as temáticas em questão; demonstração de várias actividades lúdicas; análise e pesquisa detalhadas de vários documentos sobre a legislação laboral.

É de notar que o *Referencial de Formação* (2006) alerta, ainda, para que a selecção dos métodos, técnicas e recursos técnico-pedagógicos tenha sempre em consideração os objectivos de formação e as características do grupo em formação e de cada formando em particular.

Assim sendo, deverá diversificar-se os métodos e técnicas pedagógicos, assim como os contextos de formação, com vista a uma maior adaptação a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem individuais, bem como a uma melhor preparação para a complexidade dos contextos reais de trabalho. Esta diversificação de meios constitui um importante factor de sucesso nas aprendizagens.

1.4.4. Procedimentos da equipa pedagógica de formadores

Compete a todos os docentes / formadores trabalharem, de modo, a constituírem uma coesa e integrada equipa pedagógica capaz

de transpor para os formandos esse sentido de interacção, cooperação e responsabilidade, valores pelos quais devem pautar a sua conduta, quer enquanto cidadãos, quer enquanto profissionais.

Das potencialidades e fragilidades diagnosticadas pela equipa, importará redesenhar planos conjuntos de actuação participada, consolidar e uniformizar procedimentos entre os vários docentes/formadores, cuja sistematização, regularidade e constância se possam definir e facilmente identificar numa lógica de organização e funcionamento de respostas ajustadas e sempre adaptadas às reais necessidades dos formandos. Daí a carga horária atribuída semanalmente para a realização de uma reunião, entre os diversos formadores da equipa pedagógica, de modo a aferirem dificuldades, ajustarem a planificação, operacionalizarem metodologias de actuação e formularem estratégias pedagógicas e comportamentais ajustadas ao grupo / turma, de forma a envolver os alunos neste, renovado, processo de ensino-aprendizagem, conforme é regulamentado pelas diversas alíneas do nº 2 do artigo 9º relativo ao Desenvolvimento dos cursos, Capítulo III da Portaria 118/2005 de 14 de Outubro da RAM.

É, aliás, este contexto de trabalho constante em equipa que contribui para a identificação das dificuldades de aprendizagem e das causas que as determinam, permitindo que, atempadamente, se adoptem estratégias de recuperação adequadas, que potenciem as condições para a obtenção de resultados positivos por parte dos formandos que apresentem essas dificuldades. Trata-se de potenciar um ensino o mais próximo possível dos formandos, quer num registo individualizado, quer em circuito grupal, aproximação bem patente na intenção legislativa de colocar dezasseis alunos como número máximo por turma, tal como é referido na alínea g) do nº 2 do artigo 9º relativo ao desenvolvimento dos cursos, Capítulo III da Portaria 118/2005 de 14 de Outubro da RAM.

Revela-se, também, de crucial importância, conforme alude o *Referencial de Formação* (2006), o reforço da articulação entre as diferentes componentes de formação, designadamente, através do

tratamento das diversas matérias de forma interdisciplinar e da realização de trabalhos de projecto com carácter integrador, em particular nas formações de maior duração, que contribuam para o desenvolvimento e a consolidação de competências que habilitem, precocemente, o futuro profissional a agir consciente e eficazmente em situações concretas e com graus de complexidade diferenciados. Esta articulação exige que o trabalho da equipa formativa se faça de forma concertada, garantindo que as aprendizagens se processam de forma integrada.

1.5. A premência da aprendizagem para a vida, ao longo da vida – o lugar dos CEF na promoção da qualidade

Com o propósito de adaptar a educação às actuais mudanças sociais que, na visão de Guerra (2005), passam por promover a colaboração e efectiva participação (e não tanto a competição ou a individualização), pelo desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, bem como pela melhoria da qualidade do vínculo educativo e do *empowerment* (Wilkinson, 1998), os CEF parecem ser um excelente mecanismo de educação e de formação ao longo da vida.

Mais do que informar, aspecto que tendencialmente não muda a atitude do indivíduo (antes pelo contrário, desperta o interesse e, muitas vezes, incentiva a experimentação e o desenvolvimento de um comportamento contrário ao que se pretendia inculcar (Amado, 2000; 2001; Sampaio, 2001; 2005), os CEF estão vocacionados para a educação e formação numa vertente profissional e, essencialmente, prática, fomentando, dessa forma, a mudança de atitudes e de comportamentos pela participação compreensiva do próprio indivíduo no campo de formação em que está inserido, de modo a que seja ele próprio a consciencializar-se da utilidade e pertinência da mudança e melhorar as suas expectativas de auto-eficácia (Bandura, 1986). Trata-se da ideia humanizada de uma “educação ao longo da vida” ou

*permanente*⁷, em que todos estejam sempre a aprender (Rogers et al., 1985).

A operacionalização desse objectivo passa, necessariamente, pela transição de um paradigma em que a transmissão de conhecimentos é exógena, fundada numa educação tradicionalista com um cunho “elitista, teórico abstracto e afastada da experiência que com o seu conservadorismo perpetua as desigualdades e a relação autoritária e rígida da interacção professor-aluno, para um outro paradigma em que há criação de conhecimento, fruto de um esforço endógeno, propondo “uma educação para todos que é popular, sem selecção ou barreiras e próxima da realidade e da experiência (educação transdisciplinar)” (Finger & Asún, 2003, p. 32). Se no primeiro modelo, a educação é perspectivada como ferramenta do sistema, no segundo modelo ou paradigma, da educação permanente, a aprendizagem é entendida como uma ferramenta ao serviço das pessoas, ganhando na dimensão institucional e num esforço colectivo, um efeito que, em primeira instância, se deve reflectir na pessoa (Finger & Asún, 2003; Rogers et al. 1985). Os processos educativos acontecem formal, informal e não-formalmente, sendo a vida a principal fonte de aprendizagem, e qualquer situação da vida susceptível de ser educativa. A educação para todos é um direito universal básico.

Ainda de acordo com os referidos autores, a educação permanente constitui uma abordagem flexível e dinâmica da educação; a aprendizagem não tem limites; a única coisa que conta é a vontade de aprender. Portanto, o processo de aprendizagem é mais importante do que os conteúdos, e deve permitir melhorar a qualidade

⁷ A expressão *educação permanente* foi utilizada pela Unesco, na década de 1970, apelando à não-directividade da abordagem educacional junto de adultos. Na actualidade, o conceito visa toda a população. Pensamos que os cursos de educação e formação se inscrevem, cabalmente, neste entendimento de uma educação para a vida e ao longo da vida. Como afirmam Matthias Finger e José Asún (2003), “a aprendizagem é uma actividade individual (...) construir uma sociedade democrática exige uma educação democrática e participativa, eis por que é importante a aprendizagem em grupo na *educação permanente*; a educação ao longo da vida tem de inculcar experiências de vida e outras situações de aprendizagem que, de acordo com a *educação permanente*, devem ser reconhecidas e creditadas” (p. 33).

de vida – humanizar o desenvolvimento – quer por adaptação à mudança, quer nela participando activamente.

Também Fernando González Lucini (2005), nos alerta para a necessidade “de considerar a educação como uma tarefa humanizadora que supere a radicalização tecnocrática [perspectivando] a prática educativa como um caminho para a convivência fundada em valores (p. 11). [...] Com os quais as crianças e adolescentes se possam identificar ao longo do processo de desenvolvimento da sua personalidade, e a que possam recorrer livremente, sempre que necessitarem, como pontos de referência, na construção da sua identidade e do seu projecto de vida pessoal e comunitário” (p. 15).

Ainda com Lucini (2005), estamos perante uma mudança expressiva no que respeita à forma de entender e desenvolver os conteúdos básicos dos programas de ensino. Isto é, perante uma concepção de currículo escolar fenomenológica de potenciação da educação em e para a democracia; uma educação concebida como crescimento interior do indivíduo, baseada na formação de cidadãos e cidadãs que tornem o “aprender” em coisa sua, ou o integrem na sua identidade, só assim será viável a promoção da paz, da convivência e dos direitos humanos (Rogers, 1977).

Se partirmos dos pressupostos básicos ou objectivos em que se alicerça todo o *corpus* legislativo que regulamenta os CEF, a saber: “Promover a integração do aluno no mundo do trabalho; disponibilizar uma oferta formativa em áreas de qualificação profissional que respondam a carências do mercado de trabalho; combater o abandono/insucesso escolar; diversificar a oferta formativa, dando uma resposta mais ampla às expectativas e interesses dos jovens em termos da sua formação profissional”⁸, teremos de convir que os CEF são, efectivamente, uma resposta conseguida para requalificar a

⁸ Portaria n.º 118/2005, de 14 de Outubro, na qual é aprovado o regulamento da oferta formativa de educação e formação da Região Autónoma da Madeira, publicado no Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira (JORAM) n.º 132 – I Série.

formação e lhe dar uma nova oportunidade que prima pela utilidade real e efectiva.

Em qualquer segmento de ensino, o alcance dos objectivos educacionais está, em sentido amplo, dependente da dinâmica das relações interpessoais e do empenhamento com que cada elemento do circuito educativo se envolve na formação (Sampaio 2001; Vinha, 2009). Ou, como afirma Rodríguez (2004) “o clima de sala de aula está relacionado com características e comportamentos de professores, alunos, da interacção entre estes e, como consequência, a dinâmica da aula é única e particular destes elementos” (p. 1). Ora, no caso dos CEF esta questão ganha particular importância, na medida em que, na sua maioria, os beneficiários são jovens adolescentes em risco ou sinalizados com antecedentes de isolamento, abandono ou insucesso académico e, por isso, com maior propensão para os problemas de comportamento, para a indisciplina ou para os comportamentos desviantes, como elenca Amado (2001 pp. 42 e 47). Salvaguardando que a problemática da indisciplina deva ser considerada em função de cada nível de ensino, o autor propõe-nos a construção de um equilíbrio interpretativo de factores internos e externos, contextuais e subjectivos que a temática exige que se estabeleça, mas que em termos gerais se agregam em: factores de ordem social e políticos (interesses, valores e vivências de classe divergentes e opostas, racismo, xenofobia, desemprego, pobreza); factores de ordem familiar (valores familiares diferentes dos valores da escola, disfuncionamento do agregado familiar, demissão da função socializadora); factores institucionais formais (espaços, horários, currículo e *ethos* desajustados aos interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos); factores institucionais informais (interacção e lideranças no interior do grupo / turma que criam um clima de conflitos e de oposição às exigências da escola e de certos professores); factores pedagógicos (métodos e competências de ensino, regras e inconsistência na sua aplicação, estilos de relação desadequados); factores pessoais do professor (valores, crenças, estilo de autoridade, expectativas negativas

relativamente aos alunos), factores pessoais do aluno (interesse, adaptação, desenvolvimento cognitivo e moral, hábitos de trabalho, história de vida e carreira académica, autoconceito, idade, sexo, problemas patológicos).

Também Canavarro (2007) refere que os “alunos com um percurso escolar marcado por mais de um insucesso; nível etário desfasado do seu nível académico; dificuldades de saúde; dificuldades económicas; projecto de vida de temporalidade curta e dissociado de escola; e dificuldades pessoais diversas para as quais não encontra apoio são os mais votados à indisciplina” (p. 48).

Segundo José Antonio Marina (2005), toda e qualquer educação deve começar por uma educação afectiva capaz de travar um vínculo entre o aluno e a escola ou processo de ensino-aprendizagem, proporcionando ao aluno a vivência prática de valores. Como afirma o autor, “podemos submeter a nossa conduta ao controlo dos valores pensados ou dos valores vividos. A dificuldade maior está no facto de os valores vividos terem uma maior força motivacional que falta aos valores simplesmente pensados” (p. 28), pelo que é dever de todo o educador possibilitar o experienciar desses bons valores vividos que, assim, servirão de mola impulsionadora para uma “educação da vontade” que, de modo sub-reptício, vai criando no aluno a verdadeira necessidade de aprender. Uma aprendizagem que funciona, não em termos meramente curriculares mas, fundamentalmente, para a vida e ao longo da vida, uma vez que “o aluno constrói os instrumentos psicológicos de autocontrolo, necessários à existência de um comportamento livre e responsável.” É neste contexto que o autor define a “educação ética” como aquela que é capaz de “inibir os impulsos, deliberar, tomar decisões e suportar o esforço que a execução dessas decisões implica” (p. 31), sem que haja uma obrigação exterior ao próprio aluno, isto é, a necessidade de aprender parte da consciência, liberdade e responsabilidade do próprio aluno/formando. Desse modo, o aluno apreende a essência do dever, numa aceção muito próxima da que havia sido traçada por Immanuel

Kant no século XVIII. Parece-nos pois, serem estes os pressupostos fundamentais para a verdadeira aprendizagem para e ao longa da vida.

Sem dúvida que este tipo de aprendizagem institui-se como uma necessidade premente para os alunos com maiores dificuldades académicas ou que reúnam os factores a que, anteriormente, nos reportamos e que parecem ser os que mais contribuem para a frequência deste tipo de curso⁹.

Acresce a exclusão social e o sentimento de exclusão; a ausência de regras ou normas familiares que promovam e valorizem a escola; a aprendizagem de comportamentos disruptivos como *copping* de situação de conflito; a exposição à violência através de meios de comunicação social; a ausência de plataformas de apoio social e escolar; a desintegração dos grupos de ajuda e suporte social; e a ausência de referências sociais ou de modelos de socialização (cf. Canavarro, 2007).

Por outro lado, há um conjunto de características pessoais que parecem juntar-se a esses factores, agudizando a situação. Referimo-nos a situações sociais desfavorecidas, ausência de relações afectivas parentais seguras e “quentes”, à elevada permissividade parental, dificuldades no controlo e instrução de regras por parte dos adultos, frequentes relações negativas com adultos, uso banal e desregrado de comportamentos impulsivos, escassas habilidades sociais, crenças erradas sobre as relações sociais, falta de expectativas ou confiança em si próprio, baixa tolerância à frustração, dificuldade em compreender o valor das normas, fraco rendimento escolar, baixa auto-crítica e auto-estima, incapacidade de se descentrar de si, incapacidade de distinguir o essencial do acessório, manifesta incapacidade de auto-regulação das suas emoções e comportamentos,

⁹ Sem pretendermos tecer generalizações, dizemos “parecem” porque, em boa verdade, não conhecemos estudos de caracterização capazes de nos fornecer dados categóricos sobre a população tipo dos CEF. Porém, tendo por base estudos realizados por investigadores como Daniel J. Flannery (1997); M. D. Sánchez (2005); Santiago Ramírez Fernández & Fernando Justicia Justicia (2006); Helen Cowie & F. Javier Fernández (2006); S. Ramírez (2006), atrevemo-nos a elencar um conjunto de factores contextuais e pessoais, patentes em populações diversas que nos parece partilharem de características com a “nossa” população.

como documentam tantas investigações (e.g., Fernández & Justicia, 2006; Ramírez, 2006; Rogers et al., 1985; Sánchez, 2005). Segundo os autores consultados, todas estas variáveis tecem um todo complexo e emaranhado que, conjugado com a etapa de desenvolvimento de maiores transformações como é a adolescência, acaba por conduzir a situações de indisciplina, violência, insucesso e abandono escolares, atrasando ou pondo em causa a prossecução de qualquer projecto educativo.

Os CEF, ao preconizarem a possibilidade de se refazer algo, redefinir trajectórias de vida, podem instituir-se como uma mais-valia, por fomentarem condições favoráveis para que os jovens (com um potencial de risco) não ingressem num percurso desviante, mas antes ganhem conhecimentos instrumentais, um “saber-fazer” e um “fazer-estar” e um “querer” que lhes sirva para uma valorização auto e hetero-referenciada ao longo da vida. Para que isso seja possível, é fundamental diagnosticar e sinalizar, devida e atempadamente, esses jovens, identificar os factores de risco, analisando necessidades prementes sentidas, os elementos ou factores de perturbação e encontrar objectivos e finalidades comuns (Amado, 2001; Cunha, 2001; Lopes, 2001; Sampaio 2005), que possam auxiliar, em concertação ou em sede de mediação, a conceber medidas de resolução, pela auto-consciencialização do contributo e responsabilização pessoal, partilha e colaboração, fazendo assentar os esquemas de acção em valores e procedimentos de protecção convergentes e reveladores da força de um grupo de orientação, unificado pela concentração de esforços em objectivos comuns, convicções comparticipadas e projectos direccionados para o sucesso e a superação dos factores de perturbação. Com afirma João Amado (2001) “é fundamental implementar em cada escola a gestão democrática e participada; isso significa, entre outros aspectos, que a liderança sabe criar diversas e descentralizadas vias de comunicação, valorizar a opinião e a iniciativa de todos, inclusive do aluno que, desse modo se sentirá respeitado, reconhecerá uma valorização do seu

estatuto, aderirá espontaneamente às normas e valores da escola, e sentir-se-á como membro de uma comunidade” (p. 51). Tal projecto passa, necessariamente, pela gestão de comportamentos sociais e de aprendizagem, bem como pelo exercício de vinculação aos grupos (de turma, de colectividade, de clubes, da escola) e desenvolvimento da socialização. E, requer a promoção do *empowerment* como modo de co-responsabilizar o indivíduo, para que ele adopte perspectivas de futuro mais promissoras, e autoconceito mais favorável, se auto-estime e adquira confiança nas suas próprias capacidades, pela participação activa e aberta na tomada de decisão e práticas de autonomia. Além disso, o processo de tomada de decisão implica o desenvolvimento de capacidades cognitivas de resolução de problemas com uma maior rapidez, flexibilidade e fluidez do raciocínio, aspecto gerador de maior disponibilidade e motivação para a execução de determinada tarefa, bem como para a criação de um clima de maior colaboração/cooperação com o “outro”, pelo que se evidencia o desenvolvimento substancial das suas competências pessoais e sociais que estarão na base do seu sucesso educativo e profissional, tal como o defende Ford (1992) ou Mastenbroek (1989) ao preconizar o perfil de uma conduta de negociação eficaz.

De registar, ainda, que essa técnica de *empowerment* proposta por Ford (1992), mas também por Cunha (2001) deverá ser gerida no sentido de um *continuum* majorante, em crescendo, de forma a não desvirtuar expectativas e consolidar o que foi aprendido / adquirido.

A formação ao longo da vida exige que se definam objectivos e metas nem demasiadamente ambiciosas e, por isso inexequíveis, nem demasiado facilitadoras que não promovam o interesse e envolvimento necessários à sua aquisição, só assim os CEF poderão abrir horizontes, educar para a cidadania, criar e desenvolver liberdade e autonomia de acção.

Esta organização de formação, centrada num modelo flexível, não só favorece o reingresso (em diferentes momentos) no ciclo de aprendizagem, mas também atrai o formando a assumir um papel mais

activo e dinâmico na construção do seu percurso formativo, tornando-o mais compatível com as necessidades que em cada momento são exigidas por um mercado de trabalho em permanente mutação e, por isso, mais propício à elevação dos níveis de eficiência e de equidade dos sistemas de educação e formação.

A nova responsabilidade que se exige a cada formando na construção e gestão do seu próprio percurso impõe, assim, novas atitudes e competências para que este exercício se faça de forma mais sustentada e autónoma.

As práticas formativas devem, neste contexto, conduzir ao desenvolvimento de competências profissionais, mas também pessoais e sociais, designadamente, através de métodos participativos que posicionem os formandos no centro do processo de ensino-aprendizagem e fomentem a motivação para continuar a aprender ao longo da vida como nos sugere David Snow (2007) ao apontar estratégias construtivistas, metacognitivas de planeamento ou reconhecimento de tarefas, mas também estratégias behavioristas de exercitação, e as tutorias como resposta às necessidades dos alunos com desempenhos académicos fracos.

CAPÍTULO II

A relação pedagógica e a importância de como é percebida na catalisação de conflitos

2.1. Acerca da *relação pedagógica*

Muitos têm sido os autores a dedicar-se à temática da relação pedagógica, desenvolvendo uma vasta terminologia que lhe é associada, como a de clima relacional, interacção positiva entre professor-aluno, construção de um ambiente de abertura ao aluno, confiança, de aproximação afectiva e de relacionamento interpessoal favorável ou, ainda, de suporte social na relação educativa (Bandura, 1986; Rogers, 1977; Rogers et al., 1985). Seja em que termos for, parece-nos inquestionável, que o ser humano depende, desde o seu nascimento, das relações interpessoais e da qualidade das mesmas (e.g., Bowlby, 1953; Heider, 1958). O vínculo afectivo, apego ou relação desde os primeiros anos de vida é condição para um bom desenvolvimento global da personalidade e para que a aprendizagem se processe; devendo ser mantido, ainda que evolua para modelos diversos de cognição social (Bandura, 1986). Irrefutável, pois, a ideia de que a necessidade de aproximação ao Outro é inerente à existência humana.

As relações são um alicerce fundamental de qualquer sistema onde o Humano participe, estando em constante desenvolvimento, sofrendo mudanças e influências dos diversos contextos onde acontecem. Por conseguinte, no caso do sistema educativo, o desenvolvimento das relações é condição, objectivo e meio para reforçar e intensificar comportamentos de aprendizagem. Sendo as interacções em contexto educativo, um meio privilegiado de desenvolvimento e de formação, devem promover mudanças nos indivíduos envolvidos. Ou seja, o educador / professor e educandos são sujeitos que, mais ou menos intencionalmente, participam no

desenvolvimento do Outro, no crescimento e enriquecimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, monitorizando as diferentes aprendizagens, incluindo as práticas e atitudes, como saber-estar, saber-fazer e o saber-ser (Postic, 1990; Zabalza, 1994).

A “aprendizagem mediatizada” como conceptualizada por Vygotsky (2003) e seus sucessores ou colaboradores (e.g., Feuerstein, Tzuriel, etc.), como processo essencialmente social, que ocorre na interação com os adultos, nos quais se inclui o professor e os colegas que, sob o prisma de vista do objecto de aprendizagem visado estão mais aptos¹⁰ é um formato de intervenção educativa comprovadamente eficaz, e que constitui uma ilustração de como a relação pedagógica pode ser estruturada para o sucesso.

Como define Estrela (1998), a relação pedagógica é o “contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos” (p. 36). Nem sempre esse encontro é fácil, entre professor e aluno(s), já que são dois seres autónomos com uma história pessoal e experiências de vida, muitas vezes, distanciadas entre si. Para que o encontro resulte em relação é necessário que o processo de aproximação, comunicação e de conhecimento seja recíproco, ou se desenvolva, preferencialmente, em clima de harmonia, confiança, abertura, compreensão e empatia (Bandura, 1986). É esperado do professor, enquanto “bom” mediador, a segurança e estabelecimento de condições optimizadas para que as relações adequadas se edifiquem entre os alunos, dos alunos para consigo e com as matérias e processos de aprendizagem. No dizer de Loureiro (2000), “o entendimento da interação professor-aluno passa pela compreensão de como se desenvolve esta construção conjunta e,

¹⁰ Numa perspectiva psicológica de desenvolvimento humano, outros autores (e.g., Piaget, Bandura, Bruner, Gardner, Sternberg, etc.) salientam a importância dos Outros na formação do sujeito humano. No entanto, são as questões de ordem pedagógica que mais nos interessa focar e que revemos, precisamente, na expressão “relação pedagógica”. Apesar da consciência da abordagem restrita que fazemos (deixando por estudar contributos de autores como Kolb, por exemplo, e a noção de aprendizagem experiencial), procurámos consolidar e fundamentar ideias subjacentes ao ensaio explicativo que tentamos neste trabalho, em prol da melhoria das acções educativas de que somos co-responsáveis.

ao mesmo tempo, como o professor chega a estabelecer as bases ou o apoio para o progresso dos alunos” (p. 97).

Segundo 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. No ensino, essa relação estabelece-se por intermédio do trabalho escolar, definido por programas que contêm objectivos explícitos, efectuado no respeito pelas modalidades fixadas pelas instituições ou circulares oficiais, num meio arquitectural específico, segundo o ritual da utilização do tempo” (p.12). O autor atenta ainda, para a necessidade do professor se descentrar de estereótipos e categorizações simplistas, rígidas e abusivas acerca do aluno, advertindo para a importância de o “compreender na sua originalidade, descentralizando-se e tentando perceber como a situação é vista por este” (p.103).

Postic (1990) reporta-se à função do professor como o de um regulador ou “conselheiro” da relação (de cada aluno com o grupo e do grupo enquanto todo), uma vez que tem a capacidade de decifrar as dificuldades que cada aluno experimenta na aprendizagem e na interacção que lhe é indissociável. Assim, é importante que o professor direcione a sua atenção para o grupo e esteja suficientemente próximo para sentir as suas necessidades, expectativas, desejos e decepções. Há, pois, o reconhecimento de que o grupo / turma está submetido a um complexo “sistema de forças de coesão e de dissociação” que faz dele um meio particularmente dinâmico, pelo que a estabilidade emocional e o incremento das relações estabelecidas com o grupo, em geral, poderão constituir, segundo o autor, um auxiliar determinante para a concretização de todos os objectivos inerentes ao acto educativo.

Fernandes (1983) afirma que as relações entre professores e alunos devam ser amigáveis, de simpatia, cooperação e

construtivismo, encorajando os professores a interessarem-se pela vida, carreira e projectos dos alunos, mesmo dos alunos cujas atitudes e comportamento na escola sejam feitos de oposição e, raramente fonte de satisfação.

“A profissão docente é sempre uma actividade ambivalente...” (Esteves, 2005, p.117) e complexa, carregada de vicissitudes para o bem e para o mal, densa de aspectos únicos, irrepetíveis e inesperados, porque toda a relação estabelecida envolve, em primeira instância, seres humanos, possuidores de uma singularidade / autonomia que lhes são inerentes enquanto seres humanos; daí o fascínio, mas também a vulnerabilidade do exercício dessa profissão.

Contudo, ao longo da história da educação, consoante os modelos específicos de cada tempo e contexto histórico-cultural, professor e alunos têm conhecido diferentes posicionamentos na relação educativa. Na actualidade contextual, as exigências e circunstâncias, levam a que, por vezes, a escola se sobreponha à agência familiar de socialização, sendo responsabilizada pela educação primária das crianças e jovens, confrontando-se com deveres cívicos e desafios concorrentes com a sua vocação essencial de ensinar. Em co-responsabilização com os alunos, decide da sua formação tendo em vista uma preparação para a vida, com autonomia e um conjunto de requisitos, muitas vezes, sucessivamente adiados antes de se tornarem adultos na plenitude da vivência desta etapa.

Mais do que nunca, ser professor implica desenvolver competências em permanente actualização, aquém e além dos momentos directos de interacção e das fronteiras físicas do espaço escola. Durante a sua prestação pedagógica deve atender a um conjunto de aspectos gerados à margem da escola, mas que a escola não pode ignorar por nela interferirem. Reportamo-nos a questões sociais que urge resolver, não só estritamente do foro escolar, mas que directa ou indirectamente se reflectem no processo ensino-aprendizagem e às quais o professor não se poderá furtar, caso

pretenda ser bem sucedido na sua actividade. O professor eficaz considera as características dos seus alunos no seu todo (cognitivo, afectivo / emocional, social, conativo, familiar e, por vezes até económico), programa o ensino, prosseguindo objectivos bem definidos, além de recorrer a estratégias, também, investidas no estabelecimento e manutenção da ordem na sala de aula (Lopes, 2001).

O professor terá de ser um profissional preparado para lidar com múltiplas variáveis que influenciam e até determinam essa sua tarefa base, e aparentemente simples, que é ensinar (Amado, 2001). Uma prática pedagógica de abertura, disponibilidade e proximidade capaz de captar o interesse e a atenção do aluno parece ser a mais eficaz para evitar problemas comuns de insucesso, indisciplina, desmotivação latente, má relação pedagógica e, conseqüentemente, uma situação de conflito iminente ou declarado (Sampaio, 2005). Também, de acordo com João Lopes (2001) “gerir um grupo não é tarefa simples, especialmente quando os indivíduos que constituem esse grupo têm que cumprir tarefas que implicam concentração, esforço e empenhamento continuados e, ainda, em certa medida, cooperar com quem os gere” (p. 107). Tudo isso alicerçado numa “multidimensionalidade” de acontecimentos que ocorrem em “simultaneidade”, com cariz desafiador da “imediatez”, num “local público” que, inevitavelmente, condicionam a actuação do professor que, com o desenrolar do tempo, tende a proteger-se encontrando um padrão-tipo “confortável” de comportamento, mais acomodado ou mais adaptativo. João Lopes defende que o professor, mesmo que disso não tenha consciência, prepara-se e providencia instrumentos e estratégias antecipatórias dos problemas, prevenindo divergências e controlando comportamentos para prevenir problemas de aprendizagem e de problemas de “ensinagem”.

Assim, situa-se num “diagnóstico” para implementar estratégias, apostadamente, inovadoras e adequadas a cada situação, sob uma liderança firme e, simultaneamente, positiva, motivadora e

em sintonia comunicacional, provavelmente, a mais eficaz para prevenir, evitar ou minimizar os efeitos do conflito (Amado, 2000).

Segundo Coll & Solé (1990), a relação pedagógica define-se, não só pelo encontro de dois ou mais “actores” que estabelecem interacção entre si, mas também pelo facto desses actores terem papéis distintos e complementares ou correlativos, ambos determinados pelo lugar que cada um deles ocupa na estrutura social e no contexto em onde interagem. Essa correlação, para além de complexa e intrincada de múltiplas variáveis é, segundo os autores, imutável ao nível da função e papéis desempenhados por cada um dos intervenientes, o que exige, por si só, que seja construído um efectivo e eficaz clima de interacção para que o atrito ou fricção sejam minorados.

Trata-se de uma relação assimétrica que interfere simultânea e, necessariamente, com a subjectividade de cada um dos pólos, podendo ser de cumplicidade intersubjectiva ou de adversidade, para além de estar sujeita a determinações de ordem institucional, e ao cumprimento de um programa curricular. A relação pedagógica estabelece-se por negociação mais ou menos explícita, para superar discordâncias e acordar critérios de funcionamento. De facto, por se situar em contexto de escola, à estrutura intersubjectiva ou relacional que marca o tom, a interacção é decidida, ainda, em função da estrutura formal académica ou curricular, verdadeira razão pela qual a relação existe. O modo como estas estruturas se articulam e (des)estabilizam o processo é o produto do trabalho conjunto que professor e aluno levam a cabo em torno da tarefa educativa que os une, sendo que, ao professor cabe ensinar, e ao aluno aprender; mas o ensino pode facilitar (ou não) a aprendizagem; e a atitude do aprendiz pode facilitar (ou não) os actos de ensinar. Tarefa e relação compõem o contexto do encontro educativo. Nele emergem, além das significações individuais construídas, significados partilhados, sem os quais dificilmente o desenvolvimento se processa Ferreira (2003).

Quer dizer, nas interacções, o papel do Outro, do próprio, a tarefa ou o contexto são sempre mediatizados pela significação que o

sujeito lhes atribui, ou influenciados pelas representações que elabora a seu respeito, em função dos esquemas de que previamente se apropriou. Em situação de interação conflitual, muitas vezes, o indivíduo não reage à situação objectiva, mas em função da representação que constrói a seu respeito¹¹ (Amado, 2001). É por isso que o estudo das representações na relação pedagógica, com todas as variáveis de interdependência que se entrecruzam, e a análise da sua conexão com o comportamento do sujeito é complexo, tal como complexa é qualquer explicação acerca das origens da deflagração do conflito. Um tal estudo exige atenção multifocal acerca da situação e da etapa de desenvolvimento de cada participante, das condições físicas e materiais em que acontece a interação, do propósito e estrutura da tarefa, além do conteúdo das representações, processo de formação, factores de mudança e grau de coerência do universo representacional com os comportamentos manifestos ou com as práticas dos sujeitos, quer sejam simbólicas quer sejam reais.

Há mais de trinta anos¹² que diversas investigações vêm evidenciando que o que o professor faz na sala de aula pode fazer a diferença no modo como vivencia a profissão, na qualidade do seu serviço e no percurso educativo dos alunos. Designadamente, a capacidade de criar um clima positivo e de estimular a aprendizagem dos alunos são competências intrinsecamente relacionadas com o estilo de gestão da sala de aula. Tais competências são particularmente relevantes para o professor de CEF, por todas as circunstâncias (inesperadas) a que tem de dar resposta. Trabalhos de investigação realizados por Coll, Palácios & Marchesi (1996) atestam a importância / relevância das experiências educativas dos alunos, não só ao nível curricular, mas também a outros níveis do seu

¹¹ A este propósito é de registar estudos sobre cooperação, competição e representações sociais (e.g., Abric, 1987; Amado, 2000, 2001; Lopes, 2001).

¹² Desde a década de 80 que muitas têm sido as pesquisas realizadas sobre a vivência dos professores e os problemas com que se confrontam desde a formação, prática diária, condições de trabalho, expectativas e graus de motivação, e seu impacto nas condições de saúde e bem-estar dos professores, do seu rendimento ou produtividade enquanto agentes educativos (Jesus, 2002).

desenvolvimento, nomeadamente, no processo de socialização, na aquisição de competências sociais, no controlo de impulsos agressivos, na relativização de diferentes perspectivas / descentração, bem como no incremento das aspirações / expectativas sobre o seu próprio rendimento / produtividade.

Martin Ford (1992) alerta para a importância das experiências na definição de crenças e expectativa do Outro sobre o indivíduo que, de alguma forma, marcam o seu desenvolvimento global.

Ora, criar um clima positivo de aprendizagem é, nos dias de hoje, um desafio quando as crianças ou jovens adolescentes provêm de meios tão diversos, relativamente à cultura, etnia, religião, classe social, condições económicas, ou ao nível dos interesses e expectativas. As dissonâncias são mais evidentes junto dos alunos provenientes de meios mais desfavorecidos, com escassez de recursos materiais e de competências executivas de planificação, resolução de problemas, tomada de decisão, ... Além da marginalização, estigma ou isolamento, muitas vezes reiteradas pelos professores que respondem adversamente a situações desfasadas das esperadas e que estão longe de serem as ideais (Carita 1999). Num estilo de “laxismo” mais frequente do que seria desejável, a estratégia usada é a de, pura e simplesmente, ignorar os problemas ou tomar uma de duas posições, ser passivo ou demasiado autoritário, ignorando quaisquer outros argumentos que contrariem o seu código de “lei”. Não são muitos os professores que discutem estratégias de resolução de conflitos com os colegas, e são ainda menos os que o fazem na sala de aula. Esta ideia é consubstanciada por João Lopes (2001) que delinea “protótipos” de professores ineficazes.

Parece-nos, então, pertinente reflectir acerca da atitude dos professores perante as novas exigências e implicações decorrentes, ao nível dos seus comportamentos¹³, problematizando a sua relação com

¹³ A atitude é, como refere Cardoso (2000), “*um construto mediador entre a forma de agir e a componente tendencial dos indivíduos, assumindo um papel preditivo do comportamento, face a um fenómeno ou objecto claramente identificado*” (p.193).

os conflitos de sala de aula, indisciplina e forma de lidar com os alunos-alvo e as situações geradas.

Numa rápida alusão ao conceito de disciplina em correntes pedagógicas contemporâneas, Teresa Estrela (1998) refere que se passou da aceitação de uma disciplina imposta para uma disciplina consentida e, tendencialmente, para um tipo de autodisciplina. Nesta acepção, as relações de poder e de autoridade associam-se a vivências nem sempre positivas, ou bem consolidadas de direcção / orientação diluídas numa relação quase paritária na regulação da aula e gestão dos seus conteúdos e processos. Também Ferreira (2003) reconhece que o problema central da indisciplina¹⁴ poderá ser consideravelmente reduzido se os professores forem ajudados a lidar melhor com a organização da aula e com o aspecto relacional, já que a ênfase na formação de professores coloca a tónica nos conteúdos, programas e didáctica, subalternizando os aspectos relacionais¹⁵.

Neste sentido, Esteve (2005) chama a atenção para os critérios de recrutamento de professores, importância da formação inicial que deverá passar de um modelo normativo para um modelo descritivo, com adaptação dos conteúdos à realidade da prática de ensino; a importância da formação contínua e a pertinente alteração de comportamentos com técnicas de inoculação ao *stress*, estratégias de resolução de problemas e técnicas de relaxamento. “Assumir as novas

¹⁴ Ainda que indisciplina se distinga de conflito são, neste contexto específico, correlativos nos efeitos manifestos.

¹⁵ Esteve (2005) aborda a questão da formação de professores como problemática central do ser-se professor pelo que, não só perspectiva quais devem ser os princípios orientadores do recrutamento para a profissão docente e para a formação contínua, na verdadeira acepção, como investiga as causas do mal-estar docente centradas muitas vezes, em situações conflituais para as quais o professor não dispõe de recursos capazes de as resolver. Assim, apela a uma abordagem formativa mais profunda que previna apoios ao longo da carreira, realismo de expectativas e dos incentivos que melhor auxiliem os professores a posicionarem-se em condições de controlo.

Também Saul de Jesus (2002) é apologista da implementação de estratégias de vinculação e de relacionamento na formação dos novos professores que, assim, deverão desenvolver competências metacognitivas que lhes permitam não apenas questionar e analisar as diferentes variáveis pedagógicas, mas também auto-monitorizar, reajustar e avaliar constantemente as suas próprias práticas e representações, numa formação que se quer contínua, reflexiva e aberta à mudança, ao novo, como forma de melhor enfrentar a “aleatoriedade ou imprevisibilidade” da vida (p.27).

funções que o contexto social exige dos professores supõe o domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação do conhecimento” (p. 38).

Entre os docentes recém-formados ou com pouca experiência de ensino, que desconhecem as exigências da profissão, nos planos social, afectivo e das relações, a perda de autoridade e, por vezes, o clima de descrédito gerado pelos restantes membros da comunidade, conduzem ao mal-estar e a sentimentos ambivalentes de arrependimento, revolta, *burn-out*, podendo, ainda, gerar tensão psicológica e social (Esteve, 2005; Jesus, 2001) com efeitos negativos, passíveis de afectar não só a personalidade do professor (trata-se de algo que se manifesta ou revela com reacções de revolta, descontentamento e de demissão; com o desencorajamento ou a desmotivação; com comportamentos de alguma irritabilidade ou agressividade e por uma profunda angústia e fadiga), mas também, as relações interpessoais, designadamente, a pedagógica¹⁶. Pelo que a instabilidade vivenciada pelos docentes influencia (negativamente) o clima da sala de aula (Carita, 1999), podendo conduzir a situações de indiferença, falta de empenho e de indisciplina por descrédito no professor que não se mostra confiante, corajoso, motivador ou mesmo competente (Lopes, 2001).

A este propósito Ana Carita e Graça Fernandes (1998) sugerem intervenções mais ajustadas em sala de aula, com vista a uma acção educativa mais eficaz e satisfatória, pelo que as autoras advertem para a necessidade do autoconhecimento do professor, conhecimento do aluno e do grupo / turma, como modo de melhor controlar e gerir os conflitos¹⁷. Assim, numa perspectiva de gestão preventiva da indisciplina, é sublinhada a necessidade de o professor

¹⁶ “a profissão docente é sempre (...) ambivalente [...] jogo fascinante de inquietudes e perguntas” (Esteve, 2005, p. 117).

¹⁷ Segundo o estudo apresentado por Ana Carita em 1999, a representação da situação de conflito é definida pelos professores a partir das suas implicações nefastas na relação professor-aluno e pela perturbação do funcionamento normal da aula; a sua origem é atribuída sobretudo aos alunos. Para a sua resolução, os professores evocam estratégias de gestão do tipo autoritário ou do tipo intermédio, desenvolvidas a partir de uma afirmação unilateral de poder.

desenvolver activamente o seu autoconceito no que respeita à dimensão profissional e à necessidade de fortalecimento da sua autoimagem. O aprofundamento do conhecimento do aluno pelo professor é, também, gerador de uma maior proximidade, melhor compreensão das necessidades e problemas dos discentes, aspectos que capacitam o professor para respostas mais adequadas e promovem o desenvolvimento do autoconhecimento no aluno, preparando-o para a auto-regulação dos seus comportamentos.

Como afirma Abreu (1996), “a qualidade global do sistema educativo advirá prioritariamente dos aperfeiçoamentos a introduzir no âmbito da prática pedagógica, nas salas de aula, nas oficinas, ou nos laboratórios, ou seja, no âmbito dos processos de ensinar, enquanto actividade dominante dos professores e dos processos de aprender enquanto tarefa fundamental dos alunos” (p.61).

É, pois, ao nível concreto do processo de ensino-aprendizagem que essas transformações terão que dar os primeiros passos, alargando-se, posterior e gradualmente, a um contexto mais geral de cidadania.

É necessário mudar mentalidades e forma de actuação da grande maioria dos professores, acabar com rotinas e posições rígidas e fechadas sobre si mesmo, há que originar a mudança, preparar para o novo, o irrepitível e imprevisível para que o professor possa a todo o instante lidar com o inesperado e o repentino sem medos nem dramas, mas com recursos que lhe permitam dominar a situação¹⁸.

A mudança não é fácil, mas é crucial, principalmente ao nível da formação dos novos professores, como testemunha Esteve (1999).

Sampaio (2005), em texto publicado em revista de divulgação para o público em geral, alerta para que a relação pedagógica seja alterada no quotidiano: o trabalho de turma deverá ser cooperativo, incentivando a pesquisa e a resolução de problemas, com um renovado incentivo à curiosidade pela pesquisa, pelo trabalho de

¹⁸ O domínio a que nos reportamos nesta passagem não se refere a um controlo por via do medo da autoridade e poder do professor, mas antes a uma dominação que provém da admiração e verdadeiro respeito do aluno para com o professor.

reflexão grupal em debates e elaboração de projectos diversificados e criativos que deslumbrem a atenção dos alunos e os motivem, naturalmente, para a aprendizagem.

A mudança de paradigma no meio educativo impõe-se nos modos de trabalho e na atitude do professor, para que os alunos reencontrem sentido na escola e vejam projectadas no processo de aprendizagem, as suas expectativas e oportunidades de sucesso. Mas “para que as inovações no ensino se possam concretizar, os professores terão, necessariamente, de estar abertos e / ou receptivos à mudança” (Cardoso, 2000, p.197).

Para otimizar o seu desempenho, o professor deverá manifestar, junto dos seus alunos, atitudes favoráveis à mudança, pois demonstrando-as mais facilmente as inculcará, não devendo, (como muitas vezes acontece) focalizar-se apenas na transmissão e aquisição de novos conhecimentos. Neste sentido, a preparação para a mudança pode ser entendida como um processo inacabado, que pressupõe a existência de uma contínua busca pela inovação e, deste modo, mais importante do que o produto / resultado que daí advém é o próprio processo dinâmico de procura e a disposição para a mesma. Inovar é, então, em contexto educativo, procurar o aperfeiçoamento da prática pedagógica vigente. Como considera Cardoso (2000), “inovar é abandonar práticas e rotinas mais ou menos institucionalizadas, isto é, privar-se de pontos de referência seguros e tranquilizadores” (p.198), mas tantas vezes inadequadas e nada eficazes.

Há, pois, que dialogar com os alunos e debater / partilhar questões com colegas de profissão de modo a reflectir e clarificar caminhos de actuação e estratégias de resolução de conflitos que surgem na relação pedagógica, mas que rapidamente se transformam em obstáculos, aparentemente, incontornáveis ao processo de ensinar e aprender. É esse o percurso, o indício da mediação, da partilha que deverá acompanhar a vivência do professor em todas as suas actividades. Como alega Amado (2001) a disciplina não se constrói apenas no interior da sala de aula, passa pela sociedade em geral e por

uma cultura de gestão democrática, participada e, essencialmente, “humanizada através de mecanismos que levem o aluno a compreender as regras, a compreender a sua necessidade e a incorporá-las no seu projecto individual e colectivo” (p. 45). Ainda segundo o autor, “é fundamental promover formação permanente baseada na análise e resolução dos problemas e em torno de temas que interessam à organização da escola e à vida na aula; para as questões da indisciplina e da violência é fundamental o conhecimento e a compreensão, por parte dos professores, das condições de vida dos seus alunos, interiores (o tipo de relações informais) e exteriores à escola (condições sócio-familiares), e dos factores que podem dar origem à violência. Esta compreensão passa pela necessidade de contrariar toda e qualquer estigmatização provocada pelas dificuldades destas crianças originadas muitas vezes no fosso existente entre a cultura, os hábitos, os valores e as etiquetas da própria família e os da escola” (pp. 51-52).

Se até há pouco tempo, do ponto de vista histórico, demarcávamos dois tipos ou modelos de ensino (ensino autoritário *versus* ensino ‘virtualmente’ participado), associando-lhes dois padrões da relação professor-aluno, ora assente no dinamismo do professor, segundo a pedagogia clássica, ora na dinâmica do aluno, segundo a pedagogia moderna. Na actualidade emancipa-se um novo arquétipo baseado na real e efectiva interacção entre professor-aluno; aluno-aluno; aluno-família; aluno-sociedade.

Após uma revolução profunda ao nível dos modelos pedagógicos, há que “redimensionar a escola” (Boavida, 1986, p. 341), com a alteração completa de estatutos e papéis de professor e aluno. Assistiu-se então, a uma nova dinâmica em que o professor assume o estatuto de agente dinamizador e orientador do trabalho do aluno, do qual se espera uma atitude interventiva e cooperante. Ser activo que se questiona e, com as suas dúvidas, interesses e inquietações, vai colaborando com o desenrolar da acção educativa,

tanto ao nível curricular como ao nível comportamental, já que as normas vão sendo interiorizadas.

Muitas correntes contemporâneas apresentam a relação pedagógica como uma estrutura social funcional, onde professor e aluno se encontram ao mesmo nível, embora com papéis diferentes (Ribeiro, 1990). Nesta perspectiva, a influência do professor sobre os alunos depende de processos de identificação através dos quais a categorização, as expectativas e os factores de influência assumem grande importância na relação pedagógica (Jesus, 2003). Este investigador afirma, ainda, que o saber, a competência, o prestígio social e a autoridade do professor são criticados e postos em causa pelos alunos, pelo que a profissão docente tem sido desvalorizada. Tal facto constata-se não só no interior da sala de aula como fora dela, aspecto que condiciona o aparecimento de comportamentos desadequados ou perturbadores ao funcionamento da aula, conduzindo-nos para o conflito e para o debate de como professores, alunos e restante comunidade educativa lidam com o conflito.

É neste contexto que podemos falar de uma nova era na relação pedagógica que, com Lucini (2005), exige uma abordagem mais humanizadora, centrada na formação e desenvolvimento integral da personalidade de crianças e jovens, bem como na promoção da cidadania, da convivência social e numa ética alicerçada numa democracia verdadeiramente participativa. Trata-se do que Postic (1990) apelidara de “renovação humanista” que, para além da mediação intelectual, exige mediação afectiva¹⁹.

Este emergente paradigma tem por base cinco factores que interligados concorrem para a necessária reflexão sobre a política educativa em geral e, em particular, para a relação pedagógica desenvolvida na sala de aula. Segundo Lucini (2005) “o défice de

¹⁹ Estudos realizados por Estrela (1986), com população escolar portuguesa, especificamente sobre indisciplina e tendo por base o método de observação de turmas, revelam que os alunos reclamam a atenção, a compreensão e a simpatia do professor. Estas investigações, apresentam um modelo de professor ideal, ditado pelos alunos, como sendo amigo, compreensivo, justo, humano e, só por último, competente.

socialização, isto é, a erosão ou o esgotamento da capacidade socializadora do conjunto das instituições tradicionalmente responsáveis por esta função, e da instituição familiar em particular” (p. 14); tal como o aparecimento de novos agentes de socialização, designadamente, os *mass media* que actuam sem qualquer preocupação educativa, cultural e muito menos ética, não havendo sobre eles nenhuma coacção ou controlo, criaram no seu conjunto as condições ideais para que um se substitua ao outro. Também a chamada sociedade global, sem limites nem fronteiras, a par com a “crise do conceito da autoridade” e a busca desenfreada do individualismo e dos direitos numa democracia de liberdades desregradadas, resultou numa crise de “modelos de vida” ou de referenciais éticos que orientem os jovens na construção da sua identidade e do seu projecto de vida pessoal e comunitário. Assim, a crise que avassala o sistema educativo atravessa toda a sociedade, gerando enormes conflitos e contradições sociais dentro e fora da escola.

Lucini (2005), retomando outros estudos expressivos, alicerçados, desde a década de cinquenta do século XX, em teorias cognitivas-constructivistas (e.g., Piaget), não-directividade (e.g., Rogers), de auto-realização (e.g., Maslow) e na ecologia do desenvolvimento (e.g., Bronfenbrenner), nota a necessidade de recuperar a fenomenologia da corrente educativa humanista, mais personalizada, no reconhecimento da importância das dimensões pessoal e interpessoal no desenvolvimento. Independentemente dos avanços científico-tecnológicos, as pessoas são eminentemente unidades subjectivas com forte dominância social, ou como afirma Edgar Morin (1987) “os indivíduos fazem a sociedade que faz os indivíduos. Os indivíduos dependem da sociedade que depende deles. Indivíduos e sociedade coproduzem-se nem circuito recursivo permanente em que cada termo é ao mesmo tempo produtor/produto, causa/efeito, fim/meio do outro” (p. 88).

O encontro na sala de aula constitui apenas uma das múltiplas relações através da qual há ensino e aprendizagem. Os moldes em que esse processo ocorre é, cada vez mais, diferenciado e único, ainda que o objectivo que o presida tenha sido sempre o mesmo ao longo de toda a evolução da humanidade, como afirma Edgar Morin (1991, p.65) “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver)”.

Contudo, a evolução do homem para uma sociedade cada vez mais organizada, estratificada, competitiva e exigente fez com que ela, de algum modo, perdesse a sua sensatez ou racionalidade, naquilo que Herbert Marcuse (1969) designa por racionalidade irracional que, em nome da competitividade, transforma o homem em alguém cada vez mais individualista, desenfreado e desumano. Ora, é exactamente contra esta falta de orientação ao nível da sociedade, mas fundamentalmente, da educação na escola e fora dela (envolvendo todos os agentes educativos) que este ‘neo-humanismo’ se impõe.

Hoje, mais do que nunca, a relação pedagógica deve promover a responsabilização individual e do núcleo familiar, promover a real e efectiva capacidade de decisão e autonomia do indivíduo, aumentar a sua ligação e participação ao contexto comunitário, centrando-se no estabelecimento e manutenção de sãs relações interpessoais alicerçadas nos valores, no diálogo e na participação comunitárias. E, para que tal se concretize é necessário, senão mesmo imprescindível, que se trabalhe a auto-regulação das emoções, bem como o autoconhecimento, uma vez que eles estão na base das relações interpessoais sadias.

Já Joseph Luft e Harrington Ingham (1955) ao criarem a *janela de Johari* auguravam a importância da aptidão ou inteligência emocional como base essencial de desenvolvimento e de conexão com todas as dimensões da vida do indivíduo, constituindo, por isso, uma excelente ferramenta de averiguação do conhecimento, capacidade, motivação e desempenho pessoal, social e relacional do indivíduo. O sujeito visado na análise seria o elemento activo e dinamizador da

tomada de consciência de si (por auto-conhecimento) e, simultaneamente, autor da mudança ou adaptação necessárias ao equilíbrio, à moderação ou estabilidade.

Sabemos, hoje, que essa competência emocional, que tanto influencia a comunicação e o relacionamento interpessoal, é aprendida e desenvolvida em função dos contextos, das vivências e das crenças e expectativas que o próprio sujeito e os outros que o rodeiam vão elaborando sobre si. Neste sentido, é fundamental que a escola não só permita o desenvolvimento da inteligência emocional como a fomenta e promova. Mais do que informar ou instruir, a escola deverá formar e preparar para a vida.

2.2. Caracterização da vivência da relação pedagógica nos cursos de educação e formação de jovens

Na tentativa de fornecer uma visão descritiva, compreensiva e global da vivência da relação pedagógica nas salas de aula de CEF, diremos que a representação social mais generalizada nas escolas é pejorativa e assimilada a situações de dificuldades crónicas, por vezes, agudas²⁰, sendo muito mais usuais os relatos depreciativos do que das conquistas e sucessos perante os desafios que docentes e discentes, comunidade e órgãos directivos enfrentam diariamente.

Contudo, é um facto que o que caracteriza os CEF, desde logo, é a heterogeneidade dos formandos, o seu historial e a carga de tensões acumuladas sobre as múltiplas incertezas, sendo certo que a moldura emocional não é indiferente ao carácter procrastinatório das oportunidades da sua qualificação e reconhecimento.

²⁰ As representações decorrem das experiências vividas e relatadas, que convergem para descrições amplamente apresentadas na literatura sobre os problemas de comportamento, dificuldades de convivência escolar, interacção pedagógica conturbada, (in)disciplina, violência ou *bullying* escolar, nas diversas faixas etárias ou tipos de ensino. Atente-se, ainda, aos mais recentes estudos e dados estatísticos sobre o mal-estar docente que, pensamos serem elucidativos do desgastante e exaustão que tais problemas acarretam.

Os alunos de CEF, provindos de variados estratos socioeconômicos e culturais, com maior incidência da população mais desfavorecida, muitas vezes recorre a este tipo de formação para que, paralelamente à formação, lhe seja atribuído um incentivo monetário (subsídios de alimentação, de transporte, de aquisição de material didático e de acesso a apoios sociopedagógicos) que permita a continuidade da frequência escolar, e a sua qualificação, conforme o previsto na lei que regulamenta esta oportunidade acrescida de formação. Porém, formandos de estrato social médio-alto também ingressam neste tipo de cursos.

Habitualmente, trata-se de ex-alunos que patentearam ao longo do seu “abreviado” percurso escolar, sérias dificuldades, registando desempenhos abaixo do satisfatório, falta de hábitos de trabalho e/ou métodos de estudo, manifestas desadequações comportamentais na sala de aula, necessidades educativas especiais ou dificuldades de aprendizagem (que não foram, devida e atempadamente, diagnosticadas e acompanhadas). São, usualmente, jovens que sofrem de isolamento e pouca motivação para aprender quando integrados em turmas de currículo regular. Ou, cujas dificuldades se vão agravando a tal ponto, que a dado momento, a falta de pré-requisitos se torna insustentável, não só para o próprio, baixando os seus níveis de auto-estima, prejudicando o autoconceito e desmobilizando para o esforço pelas expectativas de ineficácia, como também para o professor que, sem tempo, com turmas com elevado número de alunos e sem estruturas de apoio complementar não conseguem suprimir todas as dificuldades acumuladas. A estes jovens são, então, oferecidas alternativas, podendo recorrer aos CEF para uma dupla certificação, isto é, para atingir um determinado nível de escolaridade e, simultaneamente qualificação profissional e técnica, numa área que seja do seu interesse e que, previsivelmente, facilitará a entrada no mercado de trabalho.

Existe também uma outra “categoria” de jovens adolescentes que, por força de um conjunto variado de circunstâncias ambientais,

tais como famílias desestruturadas, iletradas e com níveis culturais comprometedores, ausência de mecanismos de controlo e acompanhamento pessoal e pedagógico dos educandos, são, igualmente sujeitos a “risco educacional”, podendo associar-se o seu insucesso e/ou exclusão do sistema educativo formal à impregnação em ambientes muito desfavoráveis, não só do ponto de vista socioeconómico como socioemocional (Correia, 1997). Tais meios absorvem o jovem numa mescla de referências sociológicas descaracterizadas, que o impedem de interiorizar regras de saber-estar. Para que o jovem não perca a ocasião de contactar com modelos ajustados de actuação ou com valores adaptativos podem usufruir de uma tal resposta social educativa de educação e formação. Caso contrário, provavelmente, o curso espontâneo de crescimento, antes propiciará a sua transformação precoce em “alunos casos-problema”. Por consequência da sua história de vida e exemplos pessoais próximos, estes jovens tendem a manifestar diferentes comportamentos, variando entre níveis de assiduidade escolar muito baixos, grande absentismo (permitido/consentido pelos próprios Encarregados de Educação), falta de motivação, de empenho e de cooperação, e comportamentos perturbadores, seja em contexto de sala de aula ou noutros espaços sociais. Caracterizam-se, ainda, por um desinteresse profundo por tudo aquilo que os rodeia ou mostram “apatia” ou conformismo a um estatuto pobre e carente (profecias que se auto-cumprem, cf. Watzlawick, 1988). Para esta franja populacional, a Escola constitui apenas uma rotina de “ir e voltar”, uma espécie de obrigação/imposição que o Estado “impinge”, mas que nem sempre é capaz de traduzir em ganhos reconhecidos que permitam compreender as vantagens de aderir à organização ou envolver e motivar para a sua importância na vivência e futuro de cada um.

2.3. Os problemas de comportamento e a vivência do conflito na sala de aula

Qualquer tentativa para definir “problemas de comportamento” é, por si só, um problema, na medida em que a diversidade de definições, parcialmente válidas do ponto de vista de conteúdo, nem sempre são suficientemente completas e abrangentes. Um dos parâmetros críticos relativos à dissonância entre o que é ou está, e o que deveria ser ou se espera que seja reporta-se à perspectiva de quem equaciona o problema; se deve prevalecer a perspectiva do próprio que se comporta ou a dos Outros. Haverá distanciamento capaz de traduzir uma definição segura e rigorosa da expressão? Será possível, em ciências humanas, chegar a um consenso que permita a qualquer agente educativo informado distinguir com firmeza o comportamento normal do desviante ou disruptivo?

Começemos pela definição de comportamento como um conjunto de acções e reacções observáveis, (abertas, com exteriorização) ou cobertas (não observáveis, internos) em indivíduos, em determinadas circunstâncias ou situação, inseridas num ambiente / contexto e com uma carga de significação ou expectativas sob elas, que poderão ser analisadas na perspectiva do próprio ou dos Outros, sob uma dimensão patológica, estatística, legal ou social (Simões, 2008).

Partindo desta noção, importa esclarecer, em termos educativos, quando e porque razão um dado comportamento pode ser considerado um problema?

Segundo Celeste Simões (2007, 2008), um comportamento transforma-se num problema quando ele é desviante em relação a uma norma explícita ou implícita sancionada em termos de escola.

A autora estrutura o diagnóstico desses problemas em quatro itens, a saber:

- Perturbação pontual que afecta o funcionamento das aulas ou mesmo da escola;

- Conflitos que afectam as relações entre os alunos, que podem atingir alguma agressividade e violência, envolvendo por vezes, actos de extorsão, violência física ou verbal, roubo, vandalismo, etc;
- Conflitos que afectam a relação professor-aluno, e que em geral colocam em causa a autoridade e o estatuto do professor;
- Vandalismo contra a instituição escolar, que muitas vezes procura atingir tudo aquilo que ela significa.

Antes de mais, há que objectivar o comportamento, quer através de quantificadores (de ocorrência, intensidade, frequência e duração), quer em termos qualitativos (através de uma descrição exaustiva de quem faz, o quê faz, com quem, onde, como, com que finalidade). Simões (2007, 2008) alerta para a necessidade de considerar a complexidade do problema comportamental, o nível de desenvolvimento da criança / jovem em questão, a sua condição de risco, factores de protecção e o grau de perturbação ao nível do funcionamento social e académico. Em seu entender, todos esses aspectos tendem a configurar-se como perturbações de vária índole, ao nível de aprendizagem; de aptidões motoras; de comunicação; de desenvolvimento; e em áreas básicas da vida, como hábitos de alimentação, sexualidade, comportamentos emocionais que, pela imaturidade e dependência, podem emergir como patologias (e.g., auto e hetero agressão, fobias, ansiedade, depressão, obsessão).

Numa análise funcional do comportamento, a autora a que nos temos vindo a referir estabelece como prioridades a atender pelos agentes educativos:

- Identificar e definir especificamente o comportamento problema;
- Identificar e distinguir, com precisão, as causas do comportamento disruptivo ao explorar os seus antecedentes e consequentes;
- Programar para a mudança, com objectivos e estratégias delineadas;
- Avaliar os resultados da intervenção.

Numa lógica cognitivo-comportamental, quanto mais o comportamento for objectivado mais fácil se torna a modificação de segmentos, trabalhando no sentido do aumento da frequência de

comportamentos adequados ou adaptativos. Tal supõe uma avaliação prévia e integral e monitorização sistemática do comportamento para aferir a eficácia de determinado tipo de intervenção e incentivar o auto-controlo e auto-regulação.

Diferentes autores, consoante o propósito e contexto dos seus estudos propõem diferentes classificações.

Ortega (2002), por exemplo, distingue cinco categorias de condutas desadequadas ao contexto escolar: vandalismo e violência escolar contra os objectos, bens e outros; disruptividade e violência contra os propósitos educativos; indisciplina e violência contra as normas com que se governa a actividade escolar; maltrato pessoal; violência interpessoal com efeitos penais.

Calvo (2003) refere as condutas de rejeição da aprendizagem; condutas de trato inadequado; condutas disruptivas e condutas agressivas como base de categorização dos problemas de comportamento.

Peralta (2004), com base num questionário sobre os problemas de convivência escolar dirigido a professores, reporta: o desinteresse académico dos alunos que não executam as tarefas propostas na sala de aula; a conduta disruptiva, como o conjunto de comportamentos que deterioram ou interrompem o processo de ensino e aprendizagem na aula; condutas agressivas ou comportamentos cometidos para causar, intencionalmente, dano a outra pessoa; condutas indisciplinares que supõem desacato das normas de organização e funcionamento da Instituição; condutas anti-sociais pelas quais há intenção de atingir a integridade física e psicológica do Outro, bem como os bens individuais e colectivos ou comunitários.

O facto de existirem estas e muitas outras classificações prenuncia a mudança. Se a eclosão ou ameaça de comportamentos mal-adaptativos gera conflito, e se do conflito pode nascer inovação, então tais comportamentos podem precipitar novos modos de estar,

pensar e fazer²¹, seja em contexto familiar, social, político, económico, religioso ou cultural, num plano individual ou envolvendo grupos.

O conflito está presente nas relações humanas (Cunha, 2001; Vala & Monteiro, 1993). O conflito origina-se do confronto de ideias, nas diferentes formas de perspectivar o mesmo objecto ou situação, alimenta-se da diversidade de interesses, necessidades, expectativas ou crenças que marcam a forma de ser, estar, sentir, pensar e agir de cada ser humano. Muitos filósofos contemporâneos da epistemologia, como Thomas Kuhn (1970), preconizam que a “revolução” ou inovação / descoberta científicas acontecem pelo confronto e desacordo entre paradigmas, pontos de vista e interesses diferenciados.

Todavia, o conflito nem sempre foi perspectivado, em termos educativos (que é a vertente que mais nos importa), como algo de positivo, mas antes se reveste de uma conotação negativista de obstáculo ou impedimento na progressão normal (da aula) ou como fonte de atrito que, mais cedo ou mais tarde, se torna incontrolável ou indesejável. Essa é, de resto, a visão tradicional clássica de conflito, sustentada na ideia de que ao induzir para a disfunção ou bloqueio do grupo ou da organização, ele deva ser evitado ou banido a todo o custo. Robbins (1996) compreende o conflito como um processo no qual o esforço desenvolvido propositadamente por *A* vai no sentido de destruir o esforço de *B*, com recurso a qualquer forma de bloqueio que resulte na frustração de *B*, no que concerne à prossecução das suas metas e ao desenvolvimento dos seus interesses.

Para De Dreu (1997) o conflito assinala o “processo que se inicia quando um indivíduo ou um grupo se sente negativamente afectado por outra pessoa ou grupo” (p. 9).

Já na perspectiva de Deutsch (2003), o conflito ocorre sempre que se verifique a presença de duas acções / actividades de igual intensidade mas incompatíveis, pelo que a satisfação de uma inibe,

²¹ Veja-se o “conflito” num sentido construtivista ou de aprendizagem mediatizada.

impossibilita ou obstrui, necessariamente, a satisfação / realização da outra.

O conflito é ainda definido por De Dreu e Weingart (2003), como “divergência de perspectivas, percebida como geradora de tensão por pelo menos uma das partes envolvidas numa determinada interação e que pode ou não traduzir-se numa incompatibilidade de objectivos” (p. 157).

Das diferentes definições verificamos serem invariantes a existência de: interacção; relação entre duas ou mais entidades; aproximação; envolvimento; discrepância de desejos, interesses, opiniões ou valores; tensão; descontrolo emocional e frustração.

Assim, em termos gerais, entende-se por conflito a exacerbação de divergências entre duas ou mais pessoas com envolvimento emocional na situação, o que significa que tem de existir uma discrepância significativa para que o conflito ocorra. E é tanto mais intensa quanto maior o envolvimento, o que aumenta a percepção de tensão entre as partes. Ora, o conflito é tanto mais expressivo quanto mais grave for o desacordo e a importância conferida ao contexto da discórdia. Conforme afirmam Collins & Laursen (1992), os processos de conflito são reveladores da qualidade das relações e dos ambientes que ajudam a configurar.

Para Putnam (1997) “[...] o conflito não é apenas inevitável, ele representa a natureza das organizações complexas” (p. 148), pelo que, ao ser um fenómeno incontornável ou uma quase inevitabilidade característica das relações humanas se torna imperioso compreendê-lo e, acima de tudo, questionarmo-nos acerca do seu cariz. Isto é, activar reflexividade, e precisar a sua origem, manifestação e consequências podendo, neste quadro, desempenhar funções de mola impulsadora de desenvolvimento pessoal, social e organizacional, na medida em que estimula a criatividade e a inovação²².

²² De registar que a abordagem clássica defendida por autores como Taylor (1911) Weber (1947) e Fayol (1949) atribuía ao conflito um cunho negativo. A abordagem das relações humanas delineada por Mayo (1933, 1945) manteve, de alguma forma esse cunho, potenciando o conflito como fonte de tensão e desequilíbrio cuja

Compete-nos pois, averiguar, se os agentes educativos serão capazes de transformar a desavença ou o atrito do conflito em formas criativas de ensino e de interação. Se saberão geri-lo de modo a que as suas “desvantagens” sejam convertidas em “vantagens” e os seus efeitos nefastos anulados ou minimizados, numa alusão construtivista ou interaccionista de base.

Segundo Telma Pileggi Vinha (2004, 2009), os conflitos interpessoais têm sido considerados por muitos investigadores da pedagogia como negativos. A autora constata que, na perspectiva dos docentes / formadores (em geral), todos os esforços são direccionados para evitar o conflito ou tentar resolver o problema de desavença²³, contendo-o, ao invés de concorrer para a sua consciencialização e o resolverem como uma prática de educação e de formação para treino da autonomia e tomada de decisão dos envolvidos. Assim, são preferidas estratégias de evitamento do conflito ou fuga ao problema. Soluções rápidas e pontuais surgem na forma de ameaças, vigilância contínua, imposição de regras, punição e recurso a recompensas, mediante uma gestão autoritária, em que a obediência é associada a uma norma / regra e não à compreensão na sua razão de ser. Amado (2001) e Lopes (2001) afirmam ser esta uma via de sustentação de um clima de tensão, medo ou angústia face à censura, punição da autoridade imposta. Uma educação baseada apenas na regulação externa do comportamento, por via do controlo pela submissão e

eliminação importava, pacífica e consensualmente, conseguir para que fosse restabelecida a ordem e o equilíbrio. Posteriormente, a abordagem interaccionista grupal inicialmente preconizada por Irving Janis (1972) vem a ganhar grande ênfase com autores como Piaget (1974) e Tjosvold (1997) que defendem o conflito como uma oportunidade de expressão / confronto de ideias, necessidades e posições, forma de libertação de tensões, permitindo não só a superação dos mesmos, como também o aumento dos níveis de auto-confiança e de criatividade / inovação, funcionando, então, como um estímulo desejável e produtivo.

²³ Parece-nos oportuno esclarecer a diferença terminológica entre conflito e problema. Se perante um conflito lidamos com a existência de, pelo menos, duas partes que se confrontam e, tendencialmente, desenvolvem atitudes e comportamentos de hostilidade entre si, aumentando o grau de divergência, perante um problema assistimos à convergência de esforços, de duas ou mais pessoas, no sentido de o resolverem, pelo que o movimento é de aproximação e cooperação entre si conforme aponta Vala, J. & Monteiro, B. (1993).

obediência acrítica é, por isso, questionável na validação de um semelhante modelo de gestão e de resolução de conflitos.

Para Sampaio (1994, 2009), o facto de uma criança, por inibição / repreensão não repetir um determinado comportamento desajustado ou desadequado, não significa que o tenha entendido na relação causa-efeito e, muito menos aprenderá a adaptá-lo a outras situações ou novas circunstâncias. Esse comportamento está simplesmente sob controlo por medo do castigo ou por conformismo. O autor alerta, assim, para a necessidade dos educadores promoverem o desenvolvimento da auto-regulação emocional e comportamental, sendo essa a única forma de formar e educar os futuros adultos para uma autonomia participada de modo consciente, livre e responsável²⁴. Na mesma linha de investigações recentes, vinculadas à perspectiva construtivista, Telma Pileggi Vinha (2004, 2009), preconiza a ideia de que o conflito poderá ter uma vertente positiva, na medida em que convida a um trabalho cognitivamente orientado, de discussão, negociação e acerto de valores e regras. Para esta autora, os conflitos são como que uma espécie de indícios de áreas em que as crianças e jovens adolescentes necessitam de desenvolver competências básicas, pelo que por mais desgastante e nocivo que um conflito possa parecer, reveste-se de um carácter formador. Bem à maneira piagetiana, a ênfase dada pela autora não está na resolução de conflitos em si, enquanto produto, mas antes no processo que professores e alunos utilizam para resolver e gerir os conflitos. Assim, tanto o conflito como a estratégia na sua resolução são encarados como partes importantes e indissociáveis do currículo de educação e formação de crianças e jovens adolescentes. O mesmo é defendido por outros autores, (e.g., Pedro Cunha, 2001).

²⁴ Esta tríade de consciência, liberdade e responsabilidade era já apanágio do filósofo da época moderna, Immanuel Kant, que em finais do século XVIII, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* augurava instituir uma educação fundamentada na capacidade de pensar em e por si próprio, como afirma Viriato Soromenho Marques (1995) ou, mais recentemente, José Antonio Marina (2005) ao preconizar uma educação ética.

Vários investigadores (e.g., Amado, 2001; Sampaio, 1996, 2005; Strecht, 1998, 2003, 2005 2008; Vinha, 2009), apresentam nos seus trabalhos exemplos de situações concretas de agressões físicas e verbais entre alunos que, na sua opinião, podem ser aproveitadas para trabalhar o conhecimento de sentimentos, emoções, reestruturar significações e resolver desacordos / desavenças por meio do diálogo. A título de exemplo, uma explosão de raiva poderá ser útil para o conhecimento / demonstração de emoções primárias “em experiência invocada”, sem que isso cause qualquer dano a alguém. Tal como os pequenos furtos que tantas vezes acontecem entre os alunos servem para que a criança possa apreender gradualmente que não deve apoderar-se de objectos que não lhe pertençam, ou a que não tenha sido autorizado a usar. Todo este trabalho deverá ser alicerçado no desenvolvimento da capacidade de descentração de si mesmo e do seu egocentrismo para que significado e significante ganhem sentido no emprestar e nas consequências desse acto. Só assim, do jogo entre o Eu e o Outro, resulta a progressão cognitiva de se descentrar de si mesmo e ser capaz de, por projecção, se colocar no papel do Outro²⁵.

Telma Vinha (2009) considera que, ao invés do formador / docente apostar o seu tempo e energia apenas na prevenção dos conflitos, deverá servir-se deles como um meio para auxiliar os alunos a reconhecerem não só o seu ponto de vista, mas também o dos outros, numa dinâmica de interacção assertiva e de cooperação constantes. Por outro lado, constitui também uma excelente forma de, em conjunto, docentes e alunos, procurarem soluções cooperativas e mediadas ou negociadas entre todos os envolvidos, contribuindo assim, para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que os auxiliem na resolução de conflitos interpessoais, numa lógica de educação e formação para a cidadania e autonomia ao longo da vida.

Por último, a autora lembra que esse trabalho tanto poderá ser desenvolvido por meio de assembleias e de momentos sistemáticos de

²⁵ Este exercício, de descentração e autoconhecimento, é aconselhado, veemente, pelos supracitados autores, quer nas relações professor-aluno, quer nas de pais-filho, pelo que deverá ser usado por todos os agentes educativos em geral.

debate, em que sejam trabalhados os procedimentos de educação moral, como deverá ocorrer nas situações problema do dia-a-dia. Reconhece, ainda, que, apesar de um ou outro caso pontual de execução desta prática, a grande maioria das instituições escolares ainda não se preocupa, nem tão pouco dá ênfase a esta aprendizagem, já que todos os seus esforços nesta área estão mais voltados para a contenção do conflito (pela disfunção que induz), do que para a verdadeira aprendizagem pelo conflito.

É deste quadro interpretativo de questionamento sobre o conflito como confronto diário ou possibilidade de desenvolvimento, que concluímos que o conflito na escola, quando bem gerido ou “administrado”, é uma fonte de desenvolvimento ou progresso, gera diversidade de pontos de vista; aumenta a probabilidade de surgirem soluções inovadoras; incrementa a qualidade das decisões; aumenta a criatividade; fortalece as relações interpessoais; eleva a motivação e a energia necessárias à realização de actividades / tarefas; aumenta o auto conhecimento pela necessidade de melhor defender ou fundamentar o seu ponto de vista ou a sua posição, permitindo ao aluno descobrir as suas fragilidades ou capacidades; aumenta a auto-estima; permite identificar ou descobrir problemas ignorados pelo diálogo e “intimidade” que se estabelece entre os diversos intervenientes; aumenta a capacidade de descentração de si; aumenta a coesão, a lealdade, a motivação e o desempenho do grupo.

O conflito pode e deve ser gerador de mudanças comportamentais e de competências de gestão.

Tanto professores como alunos comunicam muito mais do que verbal, e por acinte, oralmente veiculam. Através de palavras, por gestos, expressões faciais, vocalizações, tom de voz, ... se expressam pensamentos e sentimentos e com eles se elaboram as representações que determinam rumos de acção. A forma como o professor pensa e se sente em relação ao ensino e à aprendizagem, aos alunos e a si mesmo, do mesmo modo que os significados que o aluno atribui a estas mesmas realidades, são essenciais para o modo como é

perspectivado o processo, o esforço e vontade que cada um exprime na relação educativa, que tanto pode revelar atitudes atentas e disponíveis de cautela e prevenção da ocorrência do conflito, como o podem despoletar (Amado, 2001). Alunos, professores e pais deveriam, aprender a centrar, preferencialmente, a atenção na relação, e a prevenir desentendimentos, também podendo capacitar-se e melhor confiar nas suas capacidades com o confronto, com os erros, o desconhecido e gestão de receios (Sampaio, 1996, 2001).

Gerir conflitos exige competências e um domínio considerável de conhecimento de si e da situação. Requer disponibilidade e determinação. Segundo João Lopes (2001), tanto a prevenção como a vivência do conflito exigem do professor a mestria para encontrar o perfil dos alunos nas suas peculiaridades psicológicas. É neste contexto que estabelece uma espécie de tipologia de “alunos difíceis”, a saber: alunos com síndrome de fracasso; perfeccionistas; sub-realizadores; de baixo rendimento; hostis-agressivos; passivos-agressivos; desafiadores; hiperactivos; distraíveis; imaturos; rejeitados pelos pares; tímidos/isolados (pp. 29-49). O facto de saber identificar o tipo de alunos de que se trata e de saber avaliar holisticamente as situações permitirá ao professor/educador, mais facilmente ir ao encontro do seu Mundo e, desse modo, conquistar a atenção, confiança e interesse pela aula, bem como por tudo aquilo que o rodeia (reportamo-nos aqui não simplesmente ao currículo formal, mas também ao informal numa visão construtivista global e genuína muito acarinhada por Amado, 2001), prevenindo o conflito.

A identificação precoce de conflitos prende-se ainda, com a necessidade do professor estar atento à distribuição dos alunos na sala de aula, procurando identificar, explicar e controlar as “alianças” entre alunos. Segundo Celeste Simões (2008), há que observar constantemente os comportamentos verbais e não-verbais a nível individual e colectivo de: desinteresse (expressões faciais, postura e verbalizações inadequadas); falta de atenção / concentração (conversas paralelas entre alunos, ausência de contacto visual com o professor,

constante desenhar no caderno); situações de tensão (demasiado silêncio ou barulho, comportamento emocional “descompensado”). Todos estes dados constituem possíveis pistas ou chamadas de alerta que deverão fazer com que o professor accione mecanismos de prevenção do conflito e isso faz-se, desde logo, pela forma como o docente encara a possibilidade de algo não estar bem e querer perceber o que se passa, dialogando com o(s) aluno(s) em questão. Uma atitude dialogante e cooperativa é própria de alguém interessado que cria alternativas para fazer frente aos obstáculos com que se depara. É uma forma de mediação e de relacionamento tácito que, quase sem que o aluno se aperceba do quanto está a ser envolvido, implica ambos em negociações acerca das formas de entendimento e, com isso, na resolução dos problemas (Amado, 2000, 2001; Cunha, 2001; Lopes, 2001; Sampaio, 1996; Veiga, 1999).

2.4. Estratégias de resolução de conflitos

Muitas são as técnicas e estratégias utilizadas pelos professores e formadores para tentarem resolver situações de conflito. Porém, há um *timing* próprio e uma abordagem que pode melhor resultar, consoante as circunstâncias de cada caso (estilo do professor, tipo de aluno, contexto, situação vivenciada no momento, ...). Sendo na confluência e interação complexa de factores que o sucesso se constrói, é necessário que todo o processo seja avaliado contínua e formativamente (Fernandes, 2006).

Na base residirá sempre a identificação do problema nas suas variáveis de definição. Há que reconhecer as motivações (intrínsecas ou extrínsecas) que despoletam e mantêm os comportamentos, a sua finalidade, identificar ganhos, receios, limitações, ... gerar alternativas, e promover a sua aptidão / disposição relacional (Lopes, 2001; Simões, 2008; Veiga, 1999). Não menos importante é a forma e o tom com que pais e professores abordam o aluno em termos de

comunicação. Por vezes, uma mesma frase com entoação diferente e postura facial e corporal diferenciada fazem toda a diferença. E o aluno capta imediatamente todo esse conjunto de crenças e expectativas aí patente (Sampaio, 1996). Ainda a este propósito Feliciano Veiga (1999) esclarece que “para melhorar o ensino e favorecer a aprendizagem, vários autores destacam o papel da comunicação utilizada na sala de aula e na escola. [...] A maneira como um professor comunica pode ter uma influência decisiva; poderá afectar a vida do aluno, para bem ou para mal; com o objectivo de chegar à mente de um aluno, o professor deve primeiro conquistar o seu coração. Infelizmente, nem sempre é fácil apercebermo-nos da importância do impacto que as palavras de um professor ou de um pai têm na vida dos alunos, dos filhos. É necessário que os professores, mas também os pais, desenvolvam as suas competências comunicacionais” (p. 24).

Podemos apontar três estilos de comunicação²⁶ que perfilham um tipo de comportamento e atitude que tanto pode ajudar como prejudicar a resolução de conflitos, dependendo dos intervenientes, do contexto ou situação e do comportamento que pretendemos inibir / banir ou incentivar / ver repetido (Simões, 2008). A identificação de cada um dos estilos é feita de acordo com o timbre de voz, o conteúdo / expressão e a entoação verbais, a expressão facial, a postura corporal e o comportamento em geral. O estilo de comunicação passiva, presente na forma omissa ou indirecta com que o professor expressa o seu ponto de vista (típica do professor indulgente, permissivo e indiferente, segundo Lopes, 2001, pp. 138-140); O estilo de comunicação assertiva que caracteriza o professor convicto e seguro do que afirma e faz, pelo que expressa de forma firme, directa, clara e diplomática o seu ponto de vista; E, finalmente, o estilo de comunicação agressivo, quando o professor expressa de forma

²⁶ A tipificação de estilos de comunicação aqui apresentada é produto de vários estudos realizados um pouco por todo o mundo que são citados por autores nossos conhecidos, como Feliciano Veiga (1999), João Lopes (2001) ou João Amado (2001).

persuasiva ou ofensiva o seu ponto de vista, trata-se de um modo mais autoritário e absoluto ou ditatorial de comunicar.

Cada um destes estilos marca uma forma de actuação, de ser e de estar diferentes. Contudo, o que melhor resulta no processo de ensino-aprendizagem é o estilo assertivo, que deverá ser sempre articulado com técnicas de comunicação de empatia, clarificação ou paráfrase que permitam ao professor obter o “*feedback*” dos alunos. Isso mesmo é-nos corroborado pelo estudo efectuado por Ana Carita (2004) que teve como pressupostos base os princípios de que:

- as relações interpessoais jogam uma influência determinante nos desenvolvimentos social e da personalidade dos indivíduos;
- os processos de conflito são reveladores da qualidade das relações e dos ambientes que ajudam a configurar;
- existe legitimidade teórica e empírica para que se fale de processos de resolução dos conflitos que se apresentam mais desenvolvidos e mais produtivos do que outros;
- as aquisições da *Psicologia do Desenvolvimento* legitimam que se fale em bons ambientes para o desenvolvimento;
- estas aquisições legitimam, por sua vez, que se espere da escola, enquanto ambiente educativo, a assunção reflexiva do seu papel no desenvolvimento social e moral dos seus membros.

Contudo, Carita (2004) pôde verificar que a imposição (e.g., castigos, ordens) e a comunicação unilateral (e.g., chamadas de atenção, avisos, ameaças, conselhos) são os modos específicos mais destacados para a resolução dos conflitos, na aceção dos professores consultados. E que os modos resolutivos positiva e negativamente mais extremados, como sejam, a negociação e a sublevação, apresentam uma expressão praticamente insignificante no conjunto da amostra do seu estudo. O recurso à imposição e as acções resolutivas protagonizadas pelos professores são muito frequentes, mesmo no quadro dos conflitos entre alunos. A investigadora constatou que na resolução dos conflitos reais a intervenção do professor se caracteriza,

essencialmente, pelo afastamento e uso de estratégias intermédias além da imposição, comunicação unilateral e recurso a terceiros.

Ana Carita (2004) traça, pois, um retrato em que o processo de resolução de conflitos dominante é o da prevalência de soluções não produtivas ou, quando muito, em grupos de alunos mais avançados (no décimo segundo ano), de soluções intermédias. A estrutura relacional de resolução de conflitos é predominantemente de natureza vertical, de soluções improdutivas e de relações não cooperativas, que não favorecem a coesão e confiança mútuas (que as soluções produtivas poderiam, em alternativa, potenciar). Concluímos assim, a não existência de um clima de grupo marcado pela coesão, solidariedade e sentimento de pertença ao grupo, bem como a quase inexistente aplicação de estratégias negociadas pela partilha mútua de responsabilidades na resolução dos conflitos, quer entre alunos, quer entre estes e os professores.

Ora, para que o processo ensino-aprendizagem seja uma experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante (Amado, 2001), é indispensável a mediação de professores culturalmente bem formados, com domínio dos conhecimentos a ensinar e dos meios auxiliares adequados para que possam ser eficazes²⁷. Mas, não menos importantes são as estratégias de liderança e comunicação assertiva, a capacidade de aceitação e manifestação das suas expectativas e considerações positivas²⁸. O professor deveria, controlar e estimular a participação no diálogo, mostrar abertura ao aluno e à relação afectiva, revestir a apresentação das actividades com um carácter lúdico e reforçar e elogiar o trabalho do aluno

²⁷ O autor especifica a temática ao tecer considerações intercaladas com estudos e experiências vivenciadas sobre as formas de diagnosticar interesses e dificuldades dos alunos, seleccionar conteúdos, apurar estratégias de actuação ao planificar e estudar as formas de se fazer entender, variar e inovar nos processos de ensino, utilizar vários recursos, saber avaliar (justa e correctamente) com frequência e regularmente.

²⁸ Relativamente a este assunto, João Amado (2001) sistematiza estratégias como de aliciamento / sedução; de dominação / intimidação; de integração / mobilização de apoio; de assertividade / mestria das interacções e também de correcção de desvios. Estratégias estas que estão inseridas em estudos já realizados e aos quais o autor acrescenta apontamentos e exemplos descritivos demonstrativos de situações ocorridas.

contextualmente. Tal não impediria que o professor deixasse de corrigir comportamentos desviantes, conferir responsabilidades aos alunos, exercer com “verticalidade”, segurança e firmeza a sua autoridade e poder inseridos numa acção normativa eficiente.

Na mesma linha de entendimento, Feliciano Veiga (1999), salienta a pertinência da utilização de competências comunicacionais adequadas, propondo um “modelo comunicacional eclético” para análise de várias categorias de estratégias que podem aproximar ou não, os elementos numa relação (p. 25):

- avaliativa, que visa exercer controlo sobre o aluno de uma forma autoritária, repreensiva e vigorosa.

Tem como efeitos:

- aumento das discordâncias;
- diminuição ou mesmo quebra da comunicabilidade;
- tendência a recusar conselhos ou propostas;
- planos de retaliação.

- de orientação, que pretende manipular ou alterar o comportamento do aluno, expressando-se numa ordem, dever / conselho ou proposta de solução sugeridos pelo professor com o objectivo de corrigir o comportamento do aluno e moralizar; ou ainda, poderá expressar uma opinião ou informação percebida como útil e oportuna.

Tem como efeitos:

- aumentar os sentimentos de culpabilidade;
- fomentar os sentimentos de dependência ou revolta;
- dificultar o processo de comunicação;
- bloquear o autoconhecimento;
- induzir no aluno, uma sensação de imposição;
- promover a percepção de monotonia;
- desencadear esforços complementares;
- potenciar verbalizações clandestinas;
- impulsionar a alteração de ambiente;
- potenciar transgressões várias.

- interpretativa, que pretende ajudar o aluno a compreender o “porquê” do seu comportamento, quer no passado, quer no presente, podendo ser dirigido à causalidade ou à finalidade dessa conduta.

Tem como efeitos:

- desencadear sentimentos de culpabilidade
- deformar o pensamento do aluno ao sentir-se agredido;
- desencadear argumentos de negação ou ataque;
- aumentar a probabilidade de evitamento ou de fuga à comunicação com o professor;
- desencadear o “reflexo de reconhecimento” e aproximação do aluno ao revelado pelo professor;
- desenvolver no aluno a capacidade de expressão de ideias e pensamentos;
- aumentar o autoconhecimento;
- aumentar a consciencialização da inadequação dos sentimentos de inferioridade;
- promover o desenvolvimento da autoconfiança.

- tranquilizadora, esta categoria visa a utilização de interacções verbais com as quais o professor alivie tensões e expresse alguma simpatia (afectividade concordante com o que sente ou pensa o aluno) ou de louvor e encorajamento. Poderá incidir sobre a pessoa ou a actividade.

Tem como efeitos:

- dificultar a capacidade de análise;
- aumentar a dependência psicológica do aluno em relação ao professor;
- despertar no aluno sentimentos de não aceitação ou não compreensão pelos seus pares;
- criar no aluno, sensações de ameaça e de angústia;
- aumentar o conformismo do aluno;
- aumentar a confiança do aluno em si próprio;
- aumentar a motivação para a realização.

- exploratória e empática, na sua generalidade, visa a obtenção de informação capaz de contextualizar e caracterizar o aluno em termos relacionais, tornando-o, por isso, mais próximo do professor. Poderá tomar a forma de perguntas directa ou indirecta, fechada ou aberta, consoante o âmbito a que for dirigida.

Tem como efeitos:

- suscitar uma ameaça à privacidade do aluno e com isso desencadear uma atitude de defesa bloqueadora da comunicação;
- incrementar o diálogo e o nível de comunicação;
- ampliar o campo perceptivo do aluno acerca de si mesmo;
- elevar a percepção de aceitação;
- desenvolver uma relação próxima ou “quente” entre aluno e professor;
- estimular o desejo de comunicar com o professor;
- facilitar e aumentar a tomada de consciência;
- reduzir o estado emocional de stress;
- desenvolver o autocontrolo;
- promover o autoconceito.

- a escuta activa é a estratégia em que o professor concentra a sua atenção no significado ou significância que o aluno atribui ao que afirma, limitando-se a escutar e a demonstrar interesse na escuta activa.

Tem como efeitos:

- elevar a compreensão que o professor tem acerca de aluno;
- aumentar a autoconfiança no aluno, pelo interesse que o professor lhe atribui.

- a auto-revelação e autenticidade são estratégias que permitem ao professor aproximar-se afectivamente do aluno ou grupo, ao exteriorizar pensamentos, valores e desejos pessoais de uma forma autêntica.

Tem como efeitos:

- aumentar o grau de compreensividade e conhecimento mútuos;
- promover a criação e sustentabilidade de um clima de confiança;

- facilitar a partilha de ideias e sentimentos.

- o *feedback* e a confrontação, que consiste numa descrição objectiva e factual dos comportamentos, por vezes desviantes ou positivos, e que o professor visa devolver ao aluno na tentativa de promover neste uma reflexão acerca daqueles.

Tem como efeitos:

- potenciar a modificação de comportamentos e atitudes;
- melhorar o autoconhecimento no aluno.

Em suma, Feliciano Veiga (1999, p. 40) adverte para o professor evitar o uso da comunicação que despolete ou aumente a indisciplina, ou seja, que ao invés de usar estratégias que façam apelo à competitividade, autoritarismo e ao clima conflituoso, tais como:

- tendência a desvalorizar os mais fracos;
- desconfiança e ameaças;
- diminuição da capacidade de ouvir e ter em conta o Outro;
- formação de minorias;
- situações demasiado emotivas;
- tendência à bipolarização;
- imposição como tentativa de resolução de problemas;
- intolerância;
- fantasias de vinganças;
- medo de fracasso nos alunos;
- sensação de frustração profissional nos professores
- *stress* e conflito.

O professor use estratégias resolutivas favoráveis ao ensino e à promoção de competências pessoais e relacionais, capazes de gerar um clima de colaboração / cooperação, como (Veiga, 1999, pp. 42-80):

- flexibilidade face à diversidade de opiniões;
- integração dos diferentes pontos de vista;
- descentralização;
- aumento da coesão do grupo-turma;
- envolvimento dos alunos na determinação dos objectivos;

- participação dos alunos na resolução dos problemas;
- centração no conflito real, e não na sua carga emotiva;
- aumento da profundidade da comunicação;
- incremento do envolvimento relacional com sentido de pertença e reconhecimento;
- promoção da auto-estima escolar;
- valorização motivadora e encorajamento;
- redução da frequência dos problemas escolares.

Como afirma Feliciano Veiga (1999), “identificado o objectivo que está a motivar o comportamento, resta a tarefa de, tendo em conta a dinâmica psicológica que lhe é peculiar, planear uma intervenção de ajuda, de facilitação da satisfação das necessidades de pertença e de reconhecimento, através de métodos cooperativos, de comportamentos sociais úteis” (p. 71). Já em 1995, num estudo realizado com população portuguesa, Antunes evidenciou que a integração e adaptação dos jovens à escola surgiam significativamente correlacionadas com a percepção que tinham do apoio da família ou dos professores; quanto mais apoiados, melhor integrados, menos propensão ao insucesso, à indisciplina e/ou à violência.

Em síntese, poderemos enunciar como estratégias de resolução e gestão de conflitos adequadas e defensáveis no actual estado de conhecimento: o desenvolvimento de competências pessoais de autoconsciência e de auto-regulação e competências sociais. Apoiadas por técnicas de comunicação de tipo assertivo, atitude empática, e motivação, por elogio e informação de retorno situacional²⁹ simulando ou ensaiando alternativas de comportamentos compatíveis; bem como por; técnicas do confronto cognitivo; resolução cooperativa,

²⁹ Estratégias de base comportamentalista, sobejamente conhecidas a partir dos trabalhos de aprendizagem por condicionamento (e.g., Skinner, 1938, 1969; Thorndike, 1935; etc.) baseadas na aplicação de reforços positivos, negativo ou até de punições têm sido preteridas a estratégias sócio-cognitivistas. Albert Bandura (1986) é um dos teóricos mais destacados nesta matéria. Vale o comentário para as abordagens por técnicas da saciação ou “*flooding*”, muito embora se reconheça haver situações em que uma abordagem cognitivo-comportamental possa resultar mais profícua, designadamente, junto de indivíduos com *locus* de controlo externo (cf. Veiga).

negociação e mediação, através dos quais a mudança de comportamentos será mais provável.

2.5. A implicação de objectivos, crenças e emoções no desenvolvimento de competências pessoais e sociais

Confrontando a evidência empírica com referenciais teóricos, percebemos existirem desfasamentos no modo como se conceptualiza o “projecto de vida” e o modo como realmente as pessoas se envolvem na sua prossecução. Assim, se, por um lado o ser humano é um sistema complexo que a todo o instante estabelece um controlo adaptativo e de auto-construção, juntamente com a circunstância ou o contexto e assim vai desenvolvendo competências pessoais e sociais, face às exigências e desafios do meio (Ford, 1992), por outro lado, nem sempre essa construção projecta o futuro. Teoricamente, e seguindo o autor referenciado, as competências resultam da implicação das *trocas de informação selectiva* entre sujeito e ambiente (através das quais se averigua os condicionalismos facilitadores e os constrangedores), e *activação selectiva de processos internos de construção*, na qual se conjugam aspectos como *o padrão comportamental, a personalidade e as fontes de influência do comportamento* que, no seu todo, farão com que o sujeito delibere e se decida por determinada acção ou projecto.

Todavia, e continuando a análise conceptual sob um ponto de vista da motivação como um padrão organizado de comportamento em torno das três componentes: *direcção* (determinada pelos objectivos pessoais bem definidos); *activação emocional* (energia emocional suportada pelas experiências afectivas que inibem ou accionam a direcção do comportamento) e *regulação* (da acção, pelas expectativas de realização dos objectivos ou crenças pessoais agenciais), portanto, os processos motivacionais ocorrem quando há

objectivos claros a perseguir, crenças e desejos de realização e acção mobilizada para o seu alcance (Ford, 1992).

Todavia, é-nos dado observar que nem sempre o padrão destas componentes se organiza de forma auto-regulada para o alcance de as finalidades, ou nem sempre elas surgem claramente definidas ou conscientes aos indivíduos. O comportamento e as expectativas de jovens com um percurso construído, muitas vezes, na base de determinações legais e decisões alheias, e não por vontade própria, surge, assim, pouco motivado, ou motivado para as finalidades que a escola lhes coloca como sendo suas.

Esta concepção de desenvolvimento de perspectivas pessoais motivadas como algo em constante construção por processo dinâmico, contínuo e complexo, ao longo da vida do indivíduo e que o acompanha em qualquer acção que desenvolva surge, “distorcida” quando o próprio conhecimento de si e do Mundo restringe os fins visados. A motivação acompanha e reflecte a maturação psicológica e esta avalia-se por características como a autonomia, o auto-controlo, a capacidade de desempenho, a expressão de ideias e de afectos e a construção de projectos de vida. Se estas características surgem difusas num estado de desenvolvimento comprometido por uma série de factores, provavelmente, também os projectos de vida resultarão desorganizados, pela falta de orientação, direcção, regulação ou crença do sujeito responsável pela sua construção, primeiro, mental.

A representação dos objectivos pessoais, por vezes, restringe o comportamento ao evitamento de consequências indesejadas. Por exemplo, se o objectivo imediato de um indivíduo for o de evitar a responsabilidade de assumir um compromisso (seja porque motivo for, desconhecimento, défice instrumental, medo de fracassar, ...), com certeza que se alheará do processo de construção de autonomia que lhe é proposto (pela escola), antes procurando manter-se na dependência funcional, orientando-se por ajudas exteriores. Porém, como Ford (1992) alerta, o comportamento é frequentemente sustentado por múltiplos objectivos, ou seja, por uma complexa rede

que combina objectivos com as capacidades reais do indivíduo, as suas crenças pessoais, e as circunstâncias ambientais, que poderão ser favoráveis ou não. A todo o momento o indivíduo reflecte sobre os objectivos a que se propõe tendo em consideração a sua relevância face ao contexto específico; a significação ou importância pessoal que lhe atribui (aspecto que envolve as suas crenças ou expectativas); o grau de exequibilidade de que dispõe para a sua concretização (quer em competências necessárias – esforço e tempo dispendido, quer em ambiente suficientemente responsivo); e a saliência emocional ou satisfação que poderá recolher.

As crenças traduzem apreciações por comparação entre uma consequência desejada e um objectivo antecipado. A sua pertinência constata-se na passagem da representação cognitiva dos objectivos à activação do comportamento, isto é, das possibilidades aos actos. Assim, as crenças contribuem para as decisões com base em padrões mentais motivadores que determinam se as forças instrumentais têm a capacidade e oportunidade de alcançar o resultado desejado. Esta formulação inspirada em Ford (1992) deixa claro que sendo necessária, não é suficiente ter em mente uma meta a alcançar. São igualmente requeridas habilidades objectivas e circunstâncias favoráveis para atingir o objectivo, além de acreditar no próprio potencial. Por vezes, as crenças são tão ou mais importantes que as habilidades reais e circunstanciais que elas representam, no sentido que podem motivar as pessoas a criar oportunidades e adquirir competência em domínios de que nem consciência deles tinham (Strecht, 2008). Para tal o sujeito necessita de promover qualidades de confiança, esperança, e optimismo. Na relação pedagógica estes “ingredientes” são de uma importância crucial para trabalhar qualquer projecto de aprendizagem e de desenvolvimento, mobilizando esforços num sentido explícito.

“O ‘poder de pensar positivo’ é de relevância maior quando ‘pode abrir a porta’ a possibilidades e caminhos que são nem impossíveis nem trivialmente fáceis de negociar. Por outras palavras,

acções de crenças pessoais jogam um papel particularmente crucial em situações que são de importância maior ao nível do desenvolvimento - envolver metas desafiantes mas atingíveis. Portanto, são chaves de intervenção muito importantes para pais, professores, terapeutas, e outros interessados em promover um efectivo funcionamento” (Ford, 1992, pp.125-126).

Sabemos hoje que os sujeitos tendem a ajustar-se às expectativas criadas pelos outros sob si próprios e a moldar as suas próprias expectativas ou crenças a partir da imagem que os outros têm de si (Amado, 2001). Assim, o Outro com o seu rosto, a sua expressão facial ou corporal, com o seu comentário influencia o autoconceito, o nível de aspiração, a persistência na realização de tarefas, a “vontade” ou disponibilidade do sujeito para aprender ou empreender algo. Daí a importância de se viver em meios educativos que confiem e transmitam essa confiança nas capacidades do sujeito.

As baixas expectativas ou imagens negativas transmitidas durante períodos prolongados de tempo podem ter um papel preditivo nefasto já que, sem que a pessoa tenha consciência disso, acabará por adoptar comportamentos confirmatórios ou, procrastinadamente permitir que as profecias se auto-cumpram (Watzlavick, 1988).

Certas de que a revisão teórica que acabámos de realizar deixa de lado um manancial de conhecimento acerca dos processos que nos interessa estudar, pudemos, entretanto, colher ideias de fundamento e explicação de necessidades educativas como aquelas com que nos confrontamos. Pudemos consciencializar-nos da pertinência da efectivação dos princípios advogados e da sua operacionalização em cenários da prática.

SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III

Estudo de Caso:

A “*Gestão do Comportamento*” como ferramenta na resolução e gestão de conflitos, num curso de educação e formação de jovens

3.1. Delimitação do estudo: objectivos e hipótese

O quadro teórico e legal antes apresentado permitiu-nos sistematizar requisitos de funcionamento e conhecimentos passíveis de documentar problemáticas referidas aos Cursos de Educação e Formação (CEF). Uma das preocupações recorrentes nestes cursos reporta-se ao domínio da relação pedagógica e do relacionamento interpessoal próximo, dentro dos próprios grupos. Sendo o professor / formador um pólo determinante das relações no grupo, cabe-lhe o papel e funções de gestão, entre outros conteúdos, relacionais. Assim, sendo a sala de aula o cenário onde se desenvolve grande parte de acções espontâneas e local privilegiado de formação, não só académica mas social e pessoal, é, muitas vezes, o local de confronto ou zona “quente” das interacções. É, também, um provável suporte físico da modificação de padrões de relacionamento e, desejavelmente, de diminuição dos conflitos e promoção de um clima mais favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de estudar estratégias de resolução e de gestão de conflitos pela via explícita de abordagem, em contexto disciplinar, de “*Gestão do Comportamento*”, pelo treino e aprendizagem experiencial de domínio de técnicas de auto-regulação, em particular das reacções emocionais, e do comportamento em geral.

Das várias pesquisas efectuadas, constatámos a inexistência de estudos sobre os CEF, nomeadamente, sobre o modo como é desenvolvida a relação pedagógica e como são estabelecidos princípios básicos de sã convivência social³⁰, rudimentos de bem-estar e capacitação para orientar as etapas de vida ulterior. Vimos, assim, reforçada a intenção de focar a nossa atenção neste contexto, com o objectivo primordial de verificar a efectividade ou contributo da disciplina curricular de “*Gestão do Comportamento*” na modificação de comportamentos e aprendizagem de resolução e gestão de conflitos, num público-alvo de difícil relacionamento e com uma intensidade de problemas relacionais tão evidente, como é o caso dos CEF.

Para tal, procurámos conciliar esta grande finalidade com valências de autoconhecimento e percepção de clima de sala de aula, pelo que apostámos na sistematização de instrumentos de controlo e de observação continuada. Ao caracterizar intensa e exaustivamente o grupo-alvo em CEF pretendemos recolher elementos, potencialmente preditores de determinado perfil de aluno, tomando como critério o impacto da formação (em “*Gestão do Comportamento*”) no funcionamento em grupo, (em termos de cumprimento de regras, atitudes de comunicação, exercício de cidadania, resolução de conflitos, ...).

Desta feita, tomámos como **objectivos** essenciais:

- * Conhecer, caracterizando em função de variáveis sociodemográficas relativas à família e percurso escolar prévio até à actualidade, o grupo de formandas visado;
- * Descrever o seu comportamento e atitudes percebidas pelo professor;
- * Obter perfis de competência, pela auto-percepção, de gestão das situações de conflito e modos de resolução;

³⁰ Esta é uma questão basilar para a população escolar em causa, atendendo à sua história prévia e necessidade de investigação na prevenção de riscos e promoção da qualidade de vida, de formação e cidadania.

- * Comparar indicadores de percepção do modo como é vivenciado o ambiente no grupo de formação, antes e depois de ministrado o programa de “*Gestão do Comportamento*”, em termos de coesão grupal; apoio dos professores; envolvimento; ordem e organização; orientação de tarefas; cooperação e equidade (objectivo a concretizar com a aplicação, em dois momentos distintos, do questionário *What is happening in this class?* (WIHIC));
- * Apreciar os níveis de auto-conhecimento de cada uma das formandas, usando um questionário adaptado relativamente a um dos quadrantes da *Janela de Johari*, concretamente para aceder à percepção de si, crenças, expectativas e atitude social de cada uma das alunas / formandas no relacionamento com o grupo;
- * Avaliar a evolução, ou melhor, grau de modificação na visão de si própria e da importância que cada formanda reconhece na pertença ao grupo, confrontando os dados recolhidos antes e depois da leccionação da disciplina de “*Gestão do Comportamento*”.

Para além destes elementos, tivemos necessidade de:

- * criar e testar um instrumento de observação e registo, a *grelha de registo / observação de (problemas de) comportamento em sala de aula*, capaz de objectivar um conjunto comportamentos passíveis de serem problemáticos e perturbarem o regular funcionamento das aulas³¹.

Ainda, com a finalidade de validar a disciplina de “*Gestão do Comportamento*”, na pertinência do seu impacto na aprendizagem social de resolução de problemas e / ou gestão de conflitos de diversa natureza (e.g., interna, externa ou interactiva) tomámos como tarefa a sua análise, pelo que constitui objectivo importante deste estudo:

³¹ Com esta *grelha* tentámos listar um conjunto de comportamentos, cuja ocorrência pudesse ser registada sistematicamente, de modo a estabelecer um diagnóstico detalhado de manifestações ou sobre a origem comportamental de situações problemáticas emergentes, e daí, poder ajustar metodologias e estratégias mais consentâneas com o bom funcionamento e clima apropriado de ensino e de aprendizagem.

* identificar e definir estratégias e / ou medidas promotoras de competências de gestão de comportamento inerentes à disciplina em questão³².

Orientadas pelos objectivos sugeridos tencionamos aproximar-nos de uma avaliação sistémica do funcionamento da disciplina, estruturada em torno de indicadores relativos do seu público-alvo, caracterização do seu ambiente, contextos e ferramentas de suporte ao seu desenvolvimento e avaliação procedimental e sumativa. Podendo concluir acerca do tipo de conhecimentos, técnicas e experiências práticas que a disciplina pode operacionalizar para dotar os seus destinatários de um conjunto de vivências, descobertas e treinos que, na sua vida quotidiana, lhes proporcione uma melhor compreensão da realidade e capacidade para agir com segurança, confiança e eficácia, teremos condições de afirmar e descrever o impacto da formação, nomeadamente, no relacionamento interpessoal e na forma como cada formanda lida com as situações de conflito do quotidiano³³.

Como **hipótese** geral a verificar formulamos a seguinte:

→ Após a frequência da disciplina de "*Gestão do Comportamento*" as formandas, na generalidade, apresentam melhores indicadores de capacidade de resolução / gestão de conflitos, nas dimensões avaliadas (de autoconhecimento e relacionamento interpessoal).

³² Ao tornar explícitos os comportamentos estratégicos, queremos concorrer para a sua adopção sistemática e transversal nos diferentes contextos de vida das formandas, no sentido de “trabalhar” a transferência da aprendizagem para situações do quotidiano, em que as formandas actualizem abordagens relacionais adequadas.

³³ Sem aspirar a generalizações ou conclusões precipitadas ou abusivas, cremos que este trabalho se pode revestir de valor de partilha, no sentido de regular os próprios processos formativos, num contexto carente de medidas de intervenção estruturadas, como é o dos CEF ou o caso dos “territórios educativos de intervenção prioritária” (TEIP).

3.2. Metodologia

Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, trata-se este de um estudo de caso que, assumidamente, é um caso colectivo de uma turma do Curso de Educação e Formação de uma escola de Câmara de Lobos, Região Autónoma da Madeira.

A abordagem metodológica adoptada filia-se no paradigma construtivista e numa aceção ecológica da aprendizagem e edificação de competências. A opção decorre de um critério de conveniência, já que estamos envolvidas directamente no curso sob estudo, desde o primeiro ano da sua implementação, tendo tomado contacto com o grupo aquando da leccionação da disciplina de *Psicologia*. Existia, pois, algum conhecimento e acompanhamento prévio das formandas e a possibilidade de dar continuidade ao trabalho de sistematização ao longo do segundo ano de acompanhamento directo do grupo, não só em *Psicologia*, como na disciplina de “*Gestão do Comportamento*”. Outro factor decisivo, foi o facto de nos encontrarmos em situação privilegiada para proceder a todo um conjunto de observações *in loco* ao longo do período de estágio profissional, já que desempenhamos o cargo de professora orientadora / acompanhante do mesmo. Esta oportunidade era, à partida, favorável para a avaliação do impacto do programa na vivência prática interpessoal quotidiana de cada uma das formandas, quer no seu desempenho como futuras técnicas auxiliares de infância, quer no domínio relacional-pessoal, enquanto elementos de um grupo-turma.

No trabalho desenvolvido, de carácter exploratório, recorremos a metodologias qualitativas de análise de tarefas e apreciação da qualidade de desempenhos, viabilizado pelo registo de comportamentos apoiado em grelhas, de formato ajustado às intenções. Do conjunto de observações efectuadas, apenas seleccionamos os dados recolhidos para uma avaliação sumativa, traduzida em índices globais, e realizada por uma equipa externa à escola e ao grupo de formadores (e.g. directoras e educadoras de

infância das salas onde as formandas desenvolveram o seu estágio, durante sete semanas). Pensamos pois, ser uma forma avalizada e fidedigna para reportar a evolução das aprendizagens.

Previamente a esse processo de avaliação final, tivemos ainda em conta os dados quantitativos expressos nas respostas dadas pelas formandas (em dois momentos distintos da sua evolução / progressão no curso), a questionários, um de autoconhecimento, outro acerca do ambiente em sala de aula, ambos utilizados no decurso da leccionação como meio de aferir dados e sensibilizar / consciencializar as formandas da importância de variáveis relativas à sua forma de agir e de interagir com os Outros. São, pretensamente, ferramentas úteis neste contexto.

Utilizámos, ainda, observações relativas ao percurso escolar do grupo de participantes obtida a partir de registos / cadastro escolar das formandas ou de inquéritos que nos serviram de complemento de fundamentação empírica para elaborar e interpretar um plano de intervenção integrador do seu passado, presente e projecção de futuro.

3.2.1. Caracterização do grupo de participantes

O grupo de participantes neste estudo é confinado a um grupo formal constituído em contexto escolar enquanto turma. É composto por quinze adolescentes, exclusivamente raparigas, cuja distribuição por idades é expressa no quadro 3.

Quadro 3 – Distribuição da população em estudo por idades

Idade	N.º	%
14 anos	5	33,3%
15 anos	6	40,0%
16 anos	3	20,0%
17 anos	1	6,7%
Total	15	100,0%

No momento inicial da investigação (Setembro de 2007), o grupo apresentava-se muito heterogéneo quanto à origem sociodemográfica, estilo de relacionamento e tipologia comportamental. Porém, quando formalmente reunidas num grupo (turma), procurou-se que a constituição da unidade grupal tivesse afinidades em aspectos de caracterização familiar, académica e de dinâmicas sociais “naturais”.

A média de idades das adolescentes aquando do início deste estudo era de 15 anos, sendo essa também a idade mais frequente. É, pois, de salientar que a faixa dos 14 anos não é representativa, já que a maioria desse subgrupo completou os 15 anos antes de Dezembro³⁴.

A totalidade das adolescentes abrangidas neste estudo está inserida no ensino básico obrigatório (ainda que, parte delas, com idade fora da escolaridade obrigatória), encontrando-se a frequentar o *curso de assistente familiar e de apoio à comunidade*, da oferta dos Cursos de Educação e Formação. Todavia, com o objectivo de fornecer uma panorâmica mais detalhada sobre a situação / contexto escolar do grupo de participantes do nosso estudo, antes do ingresso neste curso, optámos por apresentar alguns dados relativos ao seu percurso anterior.

Na sua generalidade, todas as formandas apresentavam uma situação frágil de progressão escolar ou insucesso académico, pelo que, antes da inserção neste curso de CEF, que teve o seu início no ano lectivo de 2007 / 2008, seis das discentes tinham terminado o sexto ano da escolaridade obrigatória, uma frequentava pela primeira vez o sétimo ano, sete repetiam-no e, uma outra frequentava o oitavo ano de escolaridade pela segunda vez, como se constata no quadro 4.

³⁴ Aliás, foi, designadamente, por essa razão que estas alunas obtiveram aval para a frequência do curso, conforme estipulado no n.º 2 do artigo 1.º do Capítulo I da Portaria n.º 118/2005 da Secretaria Regional de Educação da Madeira, poderão aceder a este percurso os jovens com idade inferior a 15 anos, mediante autorização do Director Regional de Educação, desde que a situação concreta o justifique.

Quadro 4 – Distribuição da população pelo último ano de frequência

	Frequência	%
6º ano do 2º ciclo	6	40,0
7º ano do 3º ciclo	8	53,3
8º ano do 3º ciclo	1	6,7
Total	15	100,0

Assinale-se que três das formandas haviam já usufruído, no último ano de frequência escolar, de integração em *percursos curriculares alternativos* (PCA). Contudo, sem sucesso, conforme consta no respectivo registo biográfico de aluno. Reportando-nos ao ano lectivo anterior, registamos, *grosso modo*, um aproveitamento escolar muito irregular e fraco, conforme se observa pelo índice de classificações negativas nas diferentes disciplinas (quadro 5).

Quadro 5 – Disciplinas com classificação negativa (antes CEF)

	Frequência	%
Sem negativas	3	20,0
Com 1 negativa	1	6,7
Com 2 negativas	3	20,0
Com 4 negativas	2	13,3
Com 5 negativas	1	6,7
Com 6 negativas	4	26,7
Com 8 negativas	1	6,7
Total	15	100,0

Deparámo-nos, pois, no início do primeiro ano de leccionação do curso de CEF, com um elevadíssimo quadro de insucesso que é não só patente ao nível do 2º ciclo, como advém já do 1º ciclo do ensino básico, caracterizando-se todo o seu percurso académico como um currículo escolar com retenções, conforme se constata nos quadros 6 e 7 pelo número de retenções nos diferentes ciclos de ensino básico.

Quadro 6 – Número de retenções

	Frequência	%
Com 2 retenções	6	40,0
Com 3 retenções	7	46,7
Com 4 retenções	1	6,7
Com 5 retenções	1	6,7
Total	15	100,0

Quadro 7 - Ciclo da retenção

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Com retenções apenas no 1º ciclo	5	33,3	33,3	33,3
Com retenções nos 1º e 2º ciclos	2	13,3	13,3	46,7
Com retenções nos 1º e 3º ciclos	5	33,3	33,3	80,0
Com retenções nos 2º e 3º ciclos	2	13,3	13,3	93,3
Com retenções nos 1º, 2º e 3º ciclos	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

As retenções ocorreram nos diferentes anos escolares dos 1º, 2º e 3º ciclos. Numa análise mais pormenorizada, sujeito a sujeito, verificamos, que as retenções tanto têm um carácter consecutivo, como estão fragmentadas pelos diferentes anos de escolaridade, pelo que nesse aspecto há alguma heterogeneidade (que aqui não nos interessa ver representada ou correlacionar).

Curioso é notar que doze das discentes frequentaram a educação pré-escolar, pelo que, à partida, poder-se-ia esperar uma melhor relação com a escola e maior sucesso (quadro 8).

Quadro 8 - Frequência pré-escolar

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Não	3	20,0	20,0	20,0
Sim	12	80,0	80,0	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Quadro 10 - Tabela cruzada referindo o ciclo da retenção, último ano frequentado, frequência pré-escolar e a idade

Ciclo da retenção	Último ano frequentado		Idade				Total	
			14 anos	15 anos	16 anos	17 anos		
Com retenções apenas no 1º ciclo	6º ano do 2º ciclo	Frequência pré-escolar	Não	1		1		2
			Sim	2		0		2
		Total	3		1		4	
	7º ano	Frequência pré-escolar	Sim		1			1
		Total		1			1	
Com retenções nos 1º e 2º ciclos	6º ano	Frequência pré-escolar	Não	0	1			1
			Sim	1	0			1
		Total	1	1			2	
Com retenções nos 1º e 3º ciclos	7º ano	Frequência pré-escolar	Sim	1	3	1		5
		Total	1	3	1		5	
Com retenções nos 2º e 3º ciclos	7º ano	Frequência pré-escolar	Sim			1		1
		Total			1		1	
	8º ano	Frequência pré-escolar	Sim		1			1
		Total		1			1	
Com retenções nos 1º, 2º e 3º ciclos	7º ano	Frequência pré-escolar	Sim				1	1
		Total				1	1	

Como se pode observar, neste grupo de alunas, é frequente as retenções começarem a registar-se no 1º ciclo do ensino básico, o que pode indiciar défices de diferente natureza (cognitivos, de apoio sociofamiliar, etc.). Regista-se, também, a prevalência de retenções nos ciclos seguintes da escolaridade básica, o que nos faz pensar em situações agudizadas de prejuízo nas aprendizagens escolares, o que pode propiciar riscos educacionais acrescidos, não só ao nível da abandono e insucesso escolares, como situações extensivas de risco social.

Quadro 11 - Tabela cruzada referindo último ano frequentado, n° de retenções, ciclo da retenção e idade

Último ano frequentado	Ciclo da retenção			Idade				Total
				14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	
6º ano do 2º ciclo	Com retenções apenas no 1º ciclo	Nº de retenções	Com 2 retenções	2		0		2
			Com 3 retenções	1		1		2
		Total		3		1		4
	Com retenções nos 1º e 2º ciclos	Nº de retenções	Com 3 retenções	1	0			1
			Com 4 retenções	0	1			1
		Total		1	1			2
7º ano do 3º ciclo	Com retenções apenas no 1º ciclo	Nº de retenções	Com 2 retenções		1			1
		Total			1			1
	Com retenções nos 1º e 3º ciclos	Nº de retenções	Com 2 retenções	0	2	0		2
			Com 3 retenções	1	1	1		3
		Total		1	3	1		5
	Com retenções nos 2º e 3º ciclos	Nº de retenções	Com 5 retenções			1		1
		Total				1		1
	Com retenções nos 1º, 2º e 3º ciclos	Nº de retenções	Com 3 retenções				1	1
		Total					1	1
	8º ano do 3º ciclo	Com retenções nos 2º e 3º ciclos	Nº de retenções	Com 2 retenções		1		
Total				1			1	

É de salientar que cinco das discentes que compõem a amostra apresentavam Necessidade Educativas Especiais (cf. quadro12), tendo beneficiando de apoios, planos de recuperação e de acompanhamento.

Quadro 12 – Necessidades educativas especiais e apoios

Portadoras de NEE		Apoio Pedagógico Acrescido	
Não	Sim	Não	Sim
N	N	N	N
10	5	5	10

Contudo, esse tipo de intervenção de suporte está quase que generalizada aos elementos da amostra, conforme se destaca nos quadros 13 e 14.

Quadro 13 - Apoios por disciplina

	Nº de apoios					
	Nenhum apoio	1 apoio	2 apoios	3 apoios	4 apoios	Total
	N	N	N	N	N	N
Sem apoio a nenhuma disciplina	5	0	0	0	0	5
Língua Portuguesa	0	1	0	0	0	1
Matemática	0	2	0	0	0	2
Inglês	0	1	0	0	0	1
Língua Portuguesa; Matemática; Inglês	0	0	0	1	0	1
Língua Portuguesa; Matemática; Apoio Directo Especializado	0	0	0	2	0	2
Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Físico-Químicas; Inglês	0	0	0	0	2	2
Língua Portuguesa; Matemática; Inglês; Apoio Directo especializado	0	0	0	0	1	1
Total	5	4	0	3	3	15

Quadro 14 - Tipo de planos

	Planos educativos		
	Não	Sim	Total
Nenhum plano	3	0	3
Plano de recuperação	0	4	4
Plano de acompanhamento	0	0	0
Plano de recuperação e acompanhamento	0	8	8
Total	3	12	15

De notar que onze das discentes estavam já sinalizadas; quatro como pouco assíduas, pouco predispostas para as actividades da sala de aula, muito desmotivadas / desinteressadas de qualquer actividade curricular ou mesmo extracurricular, denotando absoluta falta de empenho. Contudo, por razões muito diversas, como défice cognitivo, concretamente, ao nível do raciocínio lógico e abstracção de

conceitos, dificuldades de aprendizagem generalizadas e falta de pré-requisitos conduziram igualmente outras quatro discentes para igual condição de insucesso, como aponta a análise do quadro 15.

Quadro 15 - Tipo de Sinalização

	Sinalização prévia	
	Não	Sim
	N	N
Sem registo de ocorrências	4	0
Registo de absentismo justificado e em risco de abandono	0	1
Algum absentismo à disciplina de educação física	0	1
Registo de dificuldades na abstracção de conceitos	0	2
Registo de pequeno défice cognitivo ao nível do raciocínio lógico e na abstracção de conceitos	0	2
Registo de alguma desmotivação	0	1
Elevado índice de desmotivação, desinteresse com registo de pouca assiduidade	0	3
Participação quase nula, grande desinteresse e falta de empenho com registo de pouca assiduidade	0	1

A complexa rede de apoios e planos pedagógicos de que as formandas foram sendo alvo em função do número de retenções e sinalizações ao longo do seu percurso escolar é sistematizada no quadro 16.

Das quinze formandas, sete não gostam da escola nem de actividades de estudo, e outras sete admitem, por vezes, gostar. O que nos parece ser inédito é o facto das próprias formandas assumirem, à partida, como factores de insucesso o desinteresse pela disciplina, a indisciplina na sala de aula e a falta de atenção / concentração, sem, contudo, se esforçarem para alterar as suas atitudes e comportamentos, de modo a converterem o insucesso em sucesso, mais, quando três delas estão expectantes de vir a frequentar com sucesso o ensino superior. Estes aspectos serão analisados mais adiante quando confrontarmos os dados das fichas biográficas preenchidas pelas próprias formandas, no início do 1º e 2º anos de frequência no CEF.

Quadro 16 – Tabela cruzada, relacionando usufruto de apoio pedagógico acrescido, planos educativos: tipo de planos, NEE, nº de retenções, último ano frequentado, existência de sinalização prévia

Sinalizada	Último ano freq.	Apoios	Nº retenção	NEE	Tipo de Planos			Total			
					Sem	Recup.	recuperação + acompanhamento				
Não	6º ano	Não	3	N	Sem apoio	1			1		
					Com apoio			1	1		
	7º ano	Sim	3	N	Sem apoio			1	1		
					Com apoio			1	1		
					Total			2	2		
			S	Com apoio			1	1			
Sim	6º ano	Não	3	N	Sem apoio	1			1		
					Com apoio	1			1		
		Sim	2	S	Com apoio		2		2		
						3	S	Sem apoio		1	
	7º ano	Sim	2	N	Sem apoio					1	0
					Com apoio		0	2	2		
					Total		1	2	3		
					3	S	Com apoio			1	1
								5	N	Com apoio	
	8º ano	Sim	2	N	Com apoio						1

Relativamente à caracterização do contexto familiar, apresentamos no quadro 17 uma síntese da composição do agregado familiar, no qual consta a discriminação do número de irmãos. Importa relevar que cerca de dois terços das formandas (cf. medida da moda) pertencem a um agregado familiar biparental com dois irmãos.

Quadro 17 - Composição do agregado familiar

		Frequência	%
Composição do Agregado Familiar	Biparental e irmãos	10	66,7
	Biparental, avós e tio	1	6,7
	Monoparental (mãe)	1	6,7
	Monoparental (mãe) e irmãos	2	13,3
	Monoparental (mãe) e avô	1	6,7
	Total	15	100,0
Número de Irmãos	Sem irmãos	2	13,3
	Com 1 irmão	3	20,0
	Com 2 irmãos	5	33,3
	Com 3 irmãos	2	13,3
	Com 4 irmãos	3	20,0
	Total	15	100,0

Apesar da aparente normalidade de funcionamento pela composição do agregado familiar, apercebemo-nos de desfasamentos nas relações de proximidade entre pais e filhos, por exemplo, ao constatarmos que as discentes, na sua maioria, desconhecem ou não sabem com exactidão a idade dos pais (aspecto revelado no preenchimento das fichas de dados biográficos). De notar que seis das formandas não têm qualquer ideia sobre a idade do progenitor paterno e duas acerca da mãe, conforme se ilustra no quadro 18.

Quadro 18 - Idade dos progenitores

	Progenitor		Progenitora	
	Frequência	%	Frequência	%
Sem conhecimento	6	40,0	2	13,3
Entre 30 e 40 anos	1	6,7	4	26,7
Entre 41 e 50 anos	7	46,7	6	40,0
Superior a 50 anos	1	6,7	3	20,0
Total	15	100,0	15	100,0

Relativamente às habilitações literárias dos progenitores (quadros 19 e 20), mais de dois terços apresenta uma escolaridade igual ou inferior à 4ª classe, aspecto bastante elucidativo dos fracos recursos académicos que os caracteriza, com maior incidência sobre as mães.

Quadro 19 - Habilitações literárias do progenitor masculino

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Sem dado conhecido	4	26,7	26,7	26,7
Inferior ou igual à 4ª classe	10	66,7	66,7	93,3
10º ano de escolaridade	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Quadro 20 - Habilitações literárias da progenitora

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Inferior ou igual à 4ª classe	12	80,0	80,0	80,0
5º ano de escolaridade	1	6,7	6,7	86,7
6º ano de escolaridade	1	6,7	6,7	93,3
10º ano de escolaridade	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

No que concerne ao acompanhamento e responsabilidade da tutela das formandas face à escola, constatamos que os Encarregados de Educação são, na totalidade, as mães, nove das quais sem profissão activa (a tempo inteiro em casa) e possuem como habilitação literária maioritária a 4ª classe ou inferior, conforme se constata no quadro 21.

Quadro 21 - Situação profissional do Encarregado de Educação

	Frequência	%	% Válida	% Acumulada
Desempregado	1	6,7	6,7	6,7
Empregado	6	40,0	40,0	46,7
Doméstica	4	26,7	26,7	73,3
Reformado	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Ao examinar o contexto familiar e comunitário, verificamos que a grande maioria das adolescentes provém de meios culturais e económicos bastante desfavorecidos, já que doze alunas são beneficiárias dos Serviços de Apoio Socioeducativo da Escola (com apoios / escalão de topo), aspecto que ilustra a precariedade dos rendimentos do seu agregado familiar. Ainda que duas delas, pelo contrário, sejam de um estrato social médio-alto.

Todas elas pertencem a comunidades urbanas.

Feita a caracterização biográfica e demográfica do grupo das participantes deste estudo, que nos permite traçar um cenário prévio, passaremos à descrição dos instrumentos e técnicas utilizadas para recolha de informação.

3.2.2. Instrumentos e técnicas

O dispositivo instrumental a que recorreremos para a recolha exaustiva e sistemática de informação, pela razão de pretendermos dispor de um vasto conjunto de dados que pudéssemos tratar, é complexo e abrangente. Passamos a apresentar, brevemente, todos os formulários e grelhas de registo de comportamento e de percepções

usados, muito embora, reconhecamos, *a priori*, a impossibilidade do tratamento holístico dos dados obtidos de *per si* e de modo integrado. Daí que do dispositivo apenas retiraremos informação relevante para as análises que considerámos essenciais e exequíveis dentro das condições temporais e executivas do presente trabalho.

Com o objectivo de descrever e caracterizar o enquadramento sócio-familiar e académico do grupo de participantes utilizámos como primeiro instrumento o inquérito de recolha de dados biográficos e sociodemográficos, intitulado *ficha individual de aluno / formando*³⁵, que, com escalas nominais e ordinais, fornece dados importantes sobre a identificação familiar (composição e caracterização do agregado familiar); reconhecimento e caracterização do seu percurso escolar antes do ingresso no CEF; relação com a escola, designadamente, tipo de professor mais apreciado; disciplinas mais e menos preferidas; hábitos e métodos de estudo; expectativas académicas; factores explicativos e responsáveis pelo insucesso escolar; tipo de actividades mais motivadoras na dinamização das aulas; ocupação de tempos livres; interesses extracurriculares promovidos na e pela escola; situação de saúde; hábitos alimentares e aspectos pessoais relevantes (cf. anexo 1). Ainda neste capítulo, foi usada a *grelha de análise estatística do perfil / caracterização da turma*³⁶ (em anexo 2), apresentada pelo director do curso sob forma de síntese agrupada dos elementos mais relevantes da supracitada ficha biográfica, e através da qual acedemos a informação detalhada sobre: situações especiais de sinalização prévia, gosto ou interesses das formandas sobre as disciplinas preferidas e as menos apreciadas, os modos de trabalho, tipo de recursos e aula mais apreciados, o tipo de professor mais apreciado, para além das preferências relativas a actividades livres, como visualização de televisão, tipos de leitura, práticas desportivas, interesses musicais, as expectativas académicas, desejos, frustrações e

³⁵ Este é um inquérito em vigor na escola em questão, ainda que a sua construção seja da autoria das *edições Asa*, enquanto ferramenta de trabalho do professor, uma vez que integra o dossiê do professor intitulado *Agenda*.

³⁶ Este é outro instrumento disponibilizado pelas *edições Asa*, também ele presente no dossiê do professor e que a escola adoptou.

dificuldades mais sentidas na óptica das formandas. Estes dois instrumentos são da autoria das *edições Asa* e constituem o suporte metodológico utilizado pela escola em questão para apresentação e recolha de informação sociodemográfica dos alunos / formandos. Sendo de realçar que, por necessidade pedagógica, foi solicitado ao director do curso um complemento para efeitos de caracterização (cf. anexo 3), de modo a podermos inteirar-nos de outros aspectos circunstanciais do percurso académico das formandas. Também não dispensámos, a consulta do processo de aluno existente na Secretaria da Escola, de forma a garantir a veracidade de dados ou a sua complementaridade.

Temos de referir que os instrumentos que até aqui nomeámos, bem como os que a seguir apresentamos, constam em anexo e foram utilizados duas vezes, respectivamente, no início de cada um dos dois anos de formação do curso.

Com a premência de elencar um conjunto de comportamentos que, desde o início (primeiros meses do 1º ano de CEF), se nos depararam como problemáticos, tivemos necessidade de criar uma grelha que nos permitisse a sua identificação e discriminação, mediante uma tipologia que intitulamos de *Grelha de observação / registo de comportamento em sala de aula 2007/2008*, de forma a diagnosticar com precisão e detalhe o problema, a sua frequência, duração e intensidade (cf. anexo 4). A este instrumento foi, no segundo ano do curso, agregado um outro, a *Grelha de observação / registo de comportamental em sala de aula prática 2008 / 2009* (cf. anexo 5) que serve de complemento para registar comportamentos nos períodos de saída para o terreno, ou visitas a Instituições cooperantes com o nosso projecto, com vista a potenciar ao máximo a aproximação precoce ao mundo do trabalho à formação profissional. Assim, ao longo de todo o segundo ano, a disciplina de “*Gestão do Comportamento*” disponibilizou semanalmente dois dos seus cinco segmentos horários (de 45 minutos cada), para a realização de actividades práticas em ambiente autêntico e característico do que

poderia, eventualmente, vir a ser o lugar de trabalho ou de estágio posterior. Se no primeiro ano (e apenas ao nível da disciplina de Psicologia³⁷), realizámos pequenas incursões a esse mundo exterior para o qual as formandas estavam a ser preparadas, tomando-se essas iniciativas como o primeiro contacto com a realidade laboral, no segundo ano, ao implementarmos esta actividade de aula prática vivenciada, procurávamos já uma outra atitude e enquadramento de participação, quer para uma melhor adaptação e confronto activo com a situação de estágio, quer em situação futura de trabalho.

Assim, recorreremos aos dados registados nas supracitadas grelhas de observação / registo de (problemas de) comportamento em sala de aula (cf. anexo 4) em aula prática ao longo de todo o segundo ano de formação (cf. anexo 5), querendo que este suporte material seja ilativo de aspectos relativos aos percursos escolares individuais e tendências de desenvolvimento grupal.

Para obter medidas de percepção de competência emocional, de conflito e modos de relacionamento fizemos uso de um questionário de autoconhecimento, a que nos temos vindo a referir como enunciado adaptado de um dos quadrantes da *Janela de Johari* (esta, originalmente concebida por Luft & Ingham, 1955) questionário que adoptámos de Verónica Mayer & Sandra Mariano (cf. anexo 6). A este “*Exercício de Autoconhecimento*” (aplicado em dois momentos distintos) foi associado, após a primeira aplicação, o exercício de reflexão mensal a realizar em casa que, de foro qualitativo, nos serviu de monitorização contínua (cf. anexo 6 b).

Com a aplicação desse instrumento a cada formanda, foi nossa intenção:

- Conhecer a auto-imagem / autoconceito;

³⁷ Conforme já anteriormente reportámos, nesse primeiro ano de curso apenas tivemos a nosso cargo a disciplina de *Psicologia*, pertencente à componente científica, pelo que não tivemos oportunidade de trabalhar outras dinâmicas ao nível da “*Gestão do Comportamento*”, disciplina da componente tecnológica que, com criatividade e empenho do professor, julgamos constituir uma ferramenta multifacetada que possibilita a realização de um conjunto de actividades diversas capazes de ir ao encontro das necessidades e interesses de quem frequenta o curso.

- Situar o grau de auto-estima;
- Avaliar a disponibilidade para ouvir o Outro;
- Observar a capacidade de relacionamento dentro e fora do grupo de referência;
- Avaliar as competências pessoais de estimulação, incentivo ou encorajamento do Outro para enfrentar situações-problema;
- Situar o grau de investimento na resolução de problemas de referência pessoal;
- Verificar a percepção de persuasão ou de influência do Outro;
- Avaliar a capacidade de expressão oral;
- Avaliar o grau de introversão / extroversão no relato de pensamentos, opiniões e sentimentos próprios, em grupo;
- Avaliar o grau de aceitação / hostilidade perante a crítica;
- Conhecer a (in)capacidade de aceitação de ideias, opiniões ou posições contrárias às suas;
- Elencar formas de reagir emocionalmente, de tónica defensiva / receptiva face a situações-problema;
- Avaliar a capacidade de descentração;
- Averiguar a capacidade de ajuda no seio do grupo turma;
- Identificar as relações de afinidade interpessoais dentro do grupo-turma (formação de subgrupos);
- Avaliar a habilidade de reconhecer, identificar e lidar com conflitos e hostilidades;
- Observar a capacidade de organizar ideias próprias e de as apresentar ao grupo;
- Averiguar a capacidade de abertura ao Outro e às suas necessidades;
- Avaliar a aptidão para a mudança, quer ao nível da narrativa, quer em termos comportamentais;
- Apreciar o grau de tolerância à frustração;
- Observar a predisposição para a auto-avaliação;
- Constatar a capacidade de julgamento de factos e de valores.

Não tendo conhecimento de estudos realizados com este questionário, e com uma amostra muitíssimo reduzida, não efectuámos o estudo das qualidades psicométricas, tendo assumido a confiança no instrumento tal como se apresenta.

Também quisemos estudar a percepção do modo como é vivenciado o ambiente no grupo de formação, em termos de práticas em sala de aula, variando entre aspectos de coesão grupal, apoio dos professores, organização, etc., motivo pelo qual seleccionámos o questionário *What is happening in this class?* (WIHIC, Fraser, McRobbie & Fisher, 1996, cf. anexo 7)³⁸.

Utilizámos, ainda, informação extraída de algumas sessões de debate / reflexão sobre atitudes e comportamento perante determinada situação³⁹, acção que coloca em destaque os diferentes pontos de vista, o tipo de linguagem utilizada, bem como os valores, crenças e expectativas que os diversos elementos da turma detêm face à situação em discussão, permitindo-nos registar a evolução das suas aprendizagens, no que concerne ao relacionamento interpessoal, bem como à tomada de consciência (por parte das próprias ou autoconhecimento) de alguns dos seus problemas de comportamento, contribuindo para a necessária alteração dos mesmos.

Toda esta dinâmica, panóplia de instrumentos e *corpus* de informação, resultante das interacções estabelecidas, permitir-nos-á compreender mais facilmente porque é que determinado tópico é salientado, os diferentes aspectos que contribuem para a sua valorização, bem como os múltiplos níveis de compreensão e sentido em jogo, o que resulta na construção de modelos explicativos dos comportamentos e atitudes mais sólidas e articuladas.

³⁸ Pela mesma razão, amostra reduzida, não estudámos a validade e fidelidade do instrumento usado.

³⁹ Numa espécie de “*focus-groups*”, entendido como um debate não formal entre todos os indivíduos seleccionados e reunidos que, com o objectivo de discutir e comentar algumas das suas próprias atitudes e comportamentos da experiência / vivência quotidiana, procurem, por participação orientada, chegar à descoberta da melhor e mais adequada forma de agir.

Cabe esclarecer, dos vários instrumentos que, segundo Fraser (2003), são passíveis de avaliar as percepções e o clima ou ambiente vivido em sala de aula⁴⁰, optámos pelo WIHIC (cf. anexo 7), por nos parecer o mais ajustado ao tipo de população, bem como ao tipo de aferição que pretendíamos realizar, já que nos permite avaliar o clima relacional da sala de aula em subescalas que contemplam a vertente aluna-aluna, como a de professora-aluna e ainda a de aluna-grupo. Para além de estar inserido em contexto e no decurso da leccionação⁴¹, aspecto que optimizou a sua aplicação sem necessidade de quaisquer procedimentos adicionais, existindo uma integração plena e interacção participativa na relação entre investigadora e participantes.

É de assinalar que este instrumento é utilizado num registo já alterado face ao original (Fraser, 2003), uma vez que comporta várias adequações resultantes das diferentes aplicações e análises delas decorrentes. Esta versão, em estudos prévios de validação apresenta sete subescalas com oito itens cada, através das quais se avaliam aspectos como: a coesão grupal; o apoio / suporte relacional do professor; o envolvimento / relacionamento grupal de cariz eminentemente construtivista; a ordem e organização da sala de aula; a orientação das tarefas em conjugação com o grau de disponibilidade / motivação para a sua execução; a cooperação entre alunas; e, por último, a equidade com que o professor gere a aula e o relacionamento com e entre as várias discentes.

No entanto, uma questão anterior ao estudo dos comportamentos de relações interpessoais e da comparação da percepção nas diversas subescalas, é a de saber se, efectivamente, o instrumento dá garantia da avaliação. Contudo, dado apenas

⁴⁰ São deles exemplo: Learning Environment Inventory (LEI); Classroom Environment Scale (CES); Individualised Classroom Environment Questionnaire (ICEQ); My Class Inventory (MCI); College and University Classroom Environment Inventory (CUCEI); Questionnaire on Teacher Interaction (QTI); Science Laboratory Environment Inventory (SLEI); Constructivist Learning Environment Survey (CLES); e What Is Happening In This Class? (WIHIC) questionnaire.

⁴¹ Uma vez que esta é uma problemática que o programa curricular exige que seja abordada.

contarmos com uma reduzida amostra de participantes não verificámos o valor de consistência interna, por resultar, necessariamente, falacioso na garantia de fidelidade do instrumento.

Para efeitos de validação empírica das nossas observações, considerámos, ainda, como elemento fulcral, os dados da avaliação externa, expressos na *ficha de avaliação prática em contexto de trabalho* (cf. anexo 8), registados ao longo do período de estágio que teve a duração de sete semanas, e cuja a análise e ponderação quantitativa foi da responsabilidade das diversas educadoras de infância e respectiva Directora das três Entidades Tutoras de acolhimento do estágio profissional. Esta avaliação encontra-se numa escala quantitativa de 1 a 20 valores e com conversão para uma qualitativa de descrição que serviu de orientação e monitorização, em que o patamar 1 significa *Muito insuficiente* (de 1 a 4 valores); 2 significa *Insuficiente* (de 5 a 8 valores); 3 significa *Suficiente* (de 9 a 12 valores); 4 significa *Bom* (de 13 a 16 valores) e 5 significa *Muito bom* (de 17 a 20 valores). A *ficha de avaliação da formação prática em contexto de trabalho* a que nos referimos envolve seis itens ou parâmetros a avaliar, a saber: qualidade de trabalho; ritmo de trabalho; assiduidade e pontualidade; capacidade de iniciativa; relacionamento interpessoal e conhecimento da área da componente prática⁴².

Além destes dispositivos instrumentais recorremos a técnicas de *role-playing* e de *brainstorming*, de modo a testar aquisições ou a verificar o seu estado de consolidação, portanto, numa abordagem formativa de avaliação integrada de treino de competências.

Recorremos, pois, a diversos os exercícios práticos de debate semanal, pelo contributo qualitativo, bem como a um conjunto de estratégias colaborativas, ao longo de todo o segundo ano, trabalho prático de pré-estágio em duas Instituições de Educação Pré-Escolar e um Centro de dia (de apoio a idosos), que permitiram a frequência das

⁴² Esta ficha foi elaborada e proposta por nós (atendendo aos objectivos subjacentes aos conteúdos programáticos e necessidades / dificuldades), tendo sido dada a conhecer às formandas, e depois de apresentada e discutida em conselho de formadores. Foi, ainda, objecto de concertação, juntamente com as três Directoras das Instituições cooperantes.

formandas no seu espaço, aproximando assim, a teoria à prática, ou permitindo que as dúvidas e as situações novas com que as formandas contactaram as conduzissem à procura de explicações, assim, aprendendo a valorizar a teoria a partir da prática.

A actividade de sala de aula intitulada “*A linha Vida*” foi também utilizada por nós como técnica complementar de aferição do modo de pensar e de projectar o futuro, revendo o passado e vivenciando o presente, pela tentativa de descortinar as expectativas e conhecer marcos, considerados pelas formandas como importantes, ao longo da sua vivência / existência.

3.2.3. Procedimentos

Depois de solicitadas as devidas autorizações à Direcção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira (cf. anexo 9), bem como à Presidente do Conselho Executivo da Escola⁴³ em questão (em anexo 10), e de ter sido obtido o consentimento informado dos Encarregados de Educação, pela menoridade das formandas (cf. anexo 11), recolhemos a informação sistematizada nos diversos instrumentos e técnicas previstos ao longo do ano lectivo e do desenvolvimento curricular da disciplina que leccionámos, designadamente, de “*Gestão do Comportamento*”. Num plano com controlo de variáveis, fizemos advertidamente a aplicação de um conjunto de suportes de recolha informativa, designadamente, para efeitos de caracterização, e também, conforme planificado, para monitorização da nossa prática quotidiana de leccionação (Correia, 1997; Fernandes, 2006). Tal como se preconiza numa investigação-acção, usámos ferramentas de suporte ao levantamento de dados que integram o plano usual de acção profissional, numa lógica de avaliação contínua, formativa e autêntica. Neste contexto, além de visarmos os aspectos comportamentais, de aprendizagem, de

⁴³ Órgão, agora, designado por Direcção da Escola.

funcionamento e organização cognitiva, afectiva e social das pessoas e os processos inerentes à mudança por intervenção educativa, quisemos tirar proveito da condição de rigor em que se pretendeu desenvolver este trabalho, para estudar, concomitantemente, as propriedades métricas e validar os instrumentos usados.

No que particularmente diz respeito à verificação de modificações nas atitudes, crenças e comportamentos das formandas, pretensamente favoráveis à capacidade de melhor lidar ou resolver conflitos interpessoais e de gerir o comportamento individual e social, uma vez desenvolvido o programa da disciplina de “*Gestão do Comportamento*”, o procedimento utilizado consistiu na aplicação dos mesmos instrumentos em dois momentos distintos, antes e depois da disciplina ter sido ministrada.

No caso do questionário adaptado de autoconhecimento, foi aplicado no início de cada um dos dois anos do curso; no primeiro ano, no âmbito da disciplina de Psicologia, em meados do mês de Março de 2008. A segunda aplicação do questionário aconteceu em Janeiro de 2009, sob a nossa própria orientação e instruções, sem que tenham surgido dificuldades no seu preenchimento⁴⁴. Aquando confrontadas pela primeira vez com o formulário, as formandas tentaram evitar o seu preenchimento, alegando, em alguns casos não sentirem interesse pela actividade, e noutros casos, ansiedade. Porém, na sequência de troca de opiniões e melhor esclarecimento acerca da finalidade da proposta e da importância da fidelidade das respostas, inclusivamente, para elas próprias pelo confronto da percepção de si com a reflexão acerca de como se vêem se coaduna com os seus actos, o exercício tornou-se deveras interessante e motivador para que pudessem conhecer-se melhor, mas também para se reconhecerem entre si e se sentirem reconhecidas umas pelas outras.

Já aquando da segunda aplicação, eventualmente, pelo amadurecimento entretanto ocorrido, pelas práticas entretanto

⁴⁴ De facto usamos este formulário como enunciado de um exercício que integra o plano usual de actividades lectivas, numa perspectiva de ponderação e reflexão para ajustamentos de planos curriculares e de desenvolvimento ulteriores.

desenvolvidas, constatámos que o exercício foi encarado com grande optimismo e alguma nostalgia relativamente a respostas que se lembravam ter dado na primeira ocasião, o que denotou, desde logo, alguma ressonância afectiva. Nesta altura, indício de crescimento pessoal e social, já não houve lugar a “brincadeiras” ou comentários menos dignos acerca das respostas que foram dando.

No que concerne aos questionários de WIHIC a recolha decorreu por duas vezes, ambas no segundo ano de leccionação, no âmbito da disciplina de “*Gestão do Comportamento*”⁴⁵. A primeira ocorreu no mês de Janeiro e outra em finais do mês de Junho de 2009, ou seja, entre o *terminus* do estágio e o início do período dedicado à realização da prova final de avaliação (PAF). É de anotar que nessa altura, uma das formandas já não se encontrava integrada no grupo, por falta de assiduidade, aspecto que nos conduziu ao pedido formal à aluna e respectiva Encarregada de Educação, no sentido de connosco colaborar no preenchimento desse inquérito, o que veio a acontecer, ainda que num período posterior relativamente às demais.

Ao longo do preenchimento da primeira fase, as formandas acusaram algum cansaço pela extensão do mesmo e alguma dificuldade em interpretar o âmbito de algumas questões, por considerá-las muito semelhantes entre si. Foi também necessário sublinhar, por diversas vezes, que em relação ao professor deveriam ter apenas em consideração a professora de “*Gestão do Comportamento*”. Ainda assim, houve necessidade de esclarecer a subescala dedicada ao *Apoio da Professora* e à *Equidade*, uma vez que algumas das formandas, interpretaram o interesse do professor com um sentido depreciativo de “perseguição”, de “importunar” tal como na questão: “O professor interessa-se pelos meus problemas?” foi atribuída a significação inicial de “interessa-se por conhecer e desvendar negativamente a minha vida”.

⁴⁵ É de notar, como já anteriormente foi referido, que apenas no segundo ano somos responsáveis pela leccionação quer da disciplina de *Psicologia*, quer de *Gestão do Comportamento*, o que potenciou uma melhor gestão e dinamização do trabalho desenvolvido, pelo que só no segundo ano é que procedemos à aplicação do inquérito.

Denotámos ainda, na subescala relativa à *Ordem e Organização* da sala que, algumas formandas tiveram dificuldade em distinguir a expressão “conheço” da “cumpro” as regras da sala de aula; outras houve que as manipularam.

Aquando da segunda aplicação do questionário, nenhuma das questões anteriormente referidas se colocou, tendencialmente, as formandas pareceram ter ganho uma outra postura de maturidade perante as questões.

Por último, de referir que para o tratamento estatístico dos dados recorreu-se ao programa *SPSS Statistics*, versão 17.0.

Relativamente às informações recolhidas nas fichas biográfica e aos elementos de caracterização familiar e escolar da amostra procedemos a análises descritivas, incluindo tabelas cruzadas e análise de conteúdo. Para as análises inferenciais recorreremos a análises estatísticas não-paramétricas, quer pelo diminuto tamanho da amostra, quer pela não exigência da suposta distribuição normal dos dados, que são assumidos pelos testes não-paramétricos (e.g., qui-quadrado) como se se tratasse de uma amostra aleatória.

3.3. Análise e discussão dos resultados

Conhecidas as variáveis sociodemográficas relativas à família constatamos que parece haver um padrão familiar específico, as formandas e potencial público-alvo dos CEF são oriundos de famílias cujos rendimentos socioeconómicos e o investimento na formação e carreira profissional são francamente exíguos.

O valor que atribuem à escola, à formação própria e à dos filhos é baixo, constatação feita não só pelo grau académico predominante nos agregados familiares do grupo de participantes, como também pelas ocupações profissionais que detêm e pela pouca importância demonstrada no acompanhamento das actividades extracurriculares a que foram convidados a intervir e participar e que

nunca algum deles o praticou⁴⁶. Ainda a este propósito, é de registar que dos vários pedidos que o Director de curso formulou, sob forma de convocatória, aos Encarregados de Educação, ao longo do curso, nenhum compareceu a nenhuma das actividades, com excepção do momento final de entrega de diplomas, a que assistiram nove Encarregadas de Educação. Todos os contactos realizados com os responsáveis das formandas sempre se realizaram por insistência da equipa de formadores a partir de recados escritos, correio registado e via telefónica, o que nos parece ilustrar bem a carência de apoio familiar e de acompanhamento escolar do grupo de participantes, o que se conforma aos dados da literatura nos diferentes autores consultados na revisão teórica.

É de notar que todas as formandas se encontram em situação extemporânea na progressão escolar, na medida em que era expectável que, com a idade que apresentam, se encontrassem num nível de ensino mais avançado ao registado. Constatamos que os contextos e ambiente que as envolve auxilia a caracterizar algumas das suas atitudes de desinteresse, apatia e comportamentos irreflectidos, ou mesmo disruptivos, saldando-se por um insucesso manifesto, que é patente em todo o seu percurso escolar.

Em termos gerais, parece-nos poder inferir que o grupo de formandas é, manifestamente, caracterizável como sendo de extracto social baixo, sem expectativas de futuro e, nalguns casos, com um grau de auto-estima e autoconceito fracos e noutros, com comportamentos desafiadores e de perturbação da aula e das relações interpessoais em geral.

Na análise e tratamento de dados relativos à escola e a toda a vivência nela integrada constamos, pelas fichas biográficas com confronto do primeiro como o segundo ano de curso, que a grande maioria das alunas não gostava da escola (na vertente de Instituição de instrução e ensino) nem apresentava hábitos de estudo ou grande

⁴⁶ Este é um dado que não consta em tabela de análise já que, dos muitos eventos para os quais os Encarregados de Educação foram chamados a intervir, nenhum deles, mesmo aqueles que se encontravam em casa, mostrou interesse em participar.

propensão para estudar. Aspectos em que se observou uma franca melhoria do primeiro para o segundo ano. Parece-nos que a escola se tornou mais atractiva ou agradável, como se constata pelos quadros 22 e 23.

Quadro 22 - Relação com a escola

	1º Ano CEF		2º Ano CEF	
	Frequência	%	Frequência	%
Não gosto da escola	7	46,7	2	13,3
Gosto da escola	8	53,3	13	86,7
Total	15	100,0	15	100,0

Através do teste não-paramétrico McNemar (por serem as respostas binárias), de resultados exactos para duas amostras relacionadas (desenho de pré-pós teste) verificámos condições para rejeitar a hipótese nula, ou seja, para afirmar que durante o período de formação houve modificação na percepção da relação com a escola, tendo aumentado significativamente a taxa de resposta “Gosto da escola” no segundo momento de avaliação.

Curioso é notar que do início até ao fim da frequência da formação em “*Gestão do Comportamento*” se verificou o ganho no gosto de estudar por três dos 15 casos.

Quadro 23 - Hábitos de estudo

	1º Ano CEF		2º Ano CEF	
	Frequência	%	Frequência	%
Não gosto de estudar	7	46,7	4	26,7
Às vezes gosto de estudar	7	46,7	10	66,7
Gosto de estudar	1	6,7	1	6,7
Total	15	100,0	15	100,0

As expectativas de futuro académico com progressão de estudos, quadro 24, também são mais positivas, ainda que nos deixem alguma inquietação relativamente ao realismo face à eficácia dos seus desempenhos ou consistência das suas atitudes de estudo e de aproximação à escola, nos aspectos formais de aprendizagem.

Quadro 24 - Expectativas de prosseguir estudos

	1º Ano CEF		2º Ano CEF	
	Frequência	%	Frequência	%
Desinteresse manifesto ou indiferença	4	26,7	0	0,0
Até ao 9º ano	7	46,7	8	53,3
Até ao 12º ano	1	6,7	3	20,0
Até ao Ensino Superior	3	20,0	4	26,7
Total	15	100,0	15	100,0

No que diz respeito aos factores responsáveis pelo insucesso e fracasso escolar, as formandas são unânimes em considerar que os vectores que mais influenciam são a indisciplina na sala de aula, o desinteresse pela disciplina e a falta de atenção / concentração, quer no primeiro, quer no segundo anos. Porém, no segundo ano parecem detentoras de algum autoconhecimento e amadurecimento, ao reconhecerem como factores de grande importância: a falta de hábitos de estudo, bem como a existência de outro tipo de solicitação. Ousamos inferir que se trata de amadurecimento / crescimento interno e de co-responsabilização no processo de ensino e aprendizagem. Enunciam ainda aumento pela simpatia do professor, pelo que deduzimos um melhor relacionamento e percepção mais favorável da relação pedagógica entre formandas e professora. Surpreendentemente, factores como a mudança de professor e a falta de oportunidade de esclarecimento de dúvidas parece, nas perspectivas das formandas, não afectar o rendimento escolar, dados estes que se mantêm do primeiro para o segundo ano, conforme quadro 25.

Quadro 25 - Factores de insucesso (perspectiva das discentes)

Itens em avaliação		1º Ano CEF		2ª Ano CEF	
		Frequência	%	Frequência	%
Falhas na compreensão da linguagem dos professores	Não	6	40,0	9	60,0
	Sim	9	60,0	6	40,0
Falta de hábitos de estudo	Não	7	46,7	1	6,7
	Sim	8	53,3	14	93,3
Falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas	Não	15	100,0	15	100,0
Conteúdos difíceis	Não	6	40,0	6	40,0
	Sim	9	60,0	9	60,0
Rapidez no tratamento dos assuntos	Não	10	66,7	12	80,0
	Sim	5	33,3	3	20,0
Indisciplina na sala de aula	Sim	15	100,0	15	100,0
Existência de outro tipo de solicitações	Não	4	26,7	2	13,3
	Sim	11	73,3	13	86,7
Falta de atenção/concentração	Sim	15	100,0	15	100,0
Esquecimento rápido do que foi trabalhado	Não	2	13,3	1	6,7
	Sim	13	86,7	14	93,3
Desinteresse pela disciplina	Sim	15	100,0	15	100,0
Antipatia do professor	Não	14	93,3	15	100,0
	Sim	1	6,7	0	0,0
Antipatia pelo professor	Não	11	73,3	14	93,3
	Sim	4	26,7	1	6,7
Mudança de professores	Não	15	100,0	15	100,0

Quanto ao professor, parecem apostar num relacionamento afável e de alguma compreensão já que atribuem preferência por professor simpático, como consta no quadro 26.

Quadro 26 - Tipo de professor mais apreciado

	1º Ano CEF		2º Ano CEF	
	Frequência	%	Frequência	%
Simpático	4	26,7	6	40,0
Divertido	2	13,3	4	26,7
Bom explicador	2	13,3	3	20,0
Profissional	2	13,3	1	6,7
Que não chateia	4	26,7	0	0,0
Amigo	1	6,7	1	6,7
Total	15	100,0	15	100,0

Pelo teste não-paramétrico McNemar, que determina se a taxa de resposta inicial (antes da formação ter tomado lugar) se iguala à taxa de resposta final (depois da formação em “*Gestão do Comportamento*”) constatamos que o teste apenas detecta modificações significativas, que atribuímos ao efeito de aprendizagem, no reconhecimento intenso de que a falta de hábitos de estudo constitui um factor de insucesso dos alunos (qui-quadrado de McNemar apresenta-se significativo a um nível $p < 0,05$). Tal modificação é por nós interpretada como um incremento no nível de responsabilização e tomada de consciência de que os hábitos de estudo podem melhorar o desempenho e o rendimento.

No indicador relativo à preferência, por parte das formandas, das actividades a desenvolver na sala de aula, verificamos que as actividades mais indicadas como desejáveis de ocorrer foram: aulas com material áudio / vídeo; trabalho de pares e de pesquisa. No entanto, esta última actividade, de pesquisa, parece-nos ter sido mal interpretada pelas discentes, na medida em que, posteriormente, pudemos constatar que o significado atribuído ao termo é concretizado como pesquisa na internet. Só assim explicamos alguma relutância em dar a mesma ênfase a essa actividade no início do segundo ano. Atrevemo-nos a considerar que existiu, ao longo do primeiro ano, algum esclarecimento para uma verdadeira compreensão das tarefas inerentes a um método de pesquisa. No segundo período em análise, início do segundo ano, as aulas com interacção professor / aluno e

aluno / aluno constituíram a actividade que mais colheu a preferência das alunas, ficando secundadas pelas aulas com material áudio / vídeo e trabalho de grupo. Isto parece-nos evidenciar algum fortalecimento das competências relacionais e de proximidade enquanto grupo / turma. A este propósito é, ainda, de notar o decréscimo de preferências por actividades de trabalho de pares, circunstância que julgamos dever-se ao facto dos pares serem escolhidos pela professora e não por uma ou outra amizade de conveniência. Uma vez que esse critério perturbava o normal decurso das aulas e denotava fragmentar o grupo / turma em subgrupos, optou-se pela estratégia de dirigir a constituição dos grupos de trabalho, em prol da produtividade, concentração na tarefa e coesão grupal. O quadro 27 parece-nos esclarecedor do que acabámos de afirmar.

Quadro 27 - Actividade preferida na aula

		1º Ano CEF		2º Ano CEF	
		Frequência	%	Frequência	%
Trabalho de grupo	Não	9	60,0	5	33,3
	Sim	6	40,0	10	66,7
	Total	15	100,0	15	100,0
Aulas expositivas	Não	14	93,3	15	100,0
	Sim	1	6,7	0	0,0
	Total	15	100,0	15	100,0
Fichas de trabalho	Não	15	100,0	15	100,0
Pesquisa	Não	6	40,0	10	66,7
	Sim	9	60,0	5	33,3
	Total	15	100,0	15	100,0
Trabalho de pares	Não	4	26,7	10	66,7
	Sim	11	73,3	5	33,3
	Total	15	100,0	15	100,0
Aulas com interacção professor/aluno e aluno/aluno	Não	11	73,3	1	6,7
	Sim	4	26,7	14	93,3
	Total	15	100,0	15	100,0
Aulas com material áudio/vídeo	Não	1	6,7	3	20,0
	Sim	14	93,3	12	80,0
	Total	15	100,0	15	100,0

Realizada a análise aos dados das fichas biográficas, passamos a ter como base de estudo os resultados obtidos no questionário de autoconhecimento (adaptado a partir de um exercício desenvolvido no âmbito do respectivo quadrante da *Janela de Johari*) e no questionário WIHIC, que nos servirão para discutir mudanças de comportamento observadas e documentadas com os resultados obtidos.

Quanto ao questionário de autoconhecimento, comentamos que, se num primeiro contacto com o formulário, as formandas tentaram evitar o seu preenchimento, na sequência dialógica, reconheceram, no momento ulterior a importância das respostas para que elas próprias tomassem consciência da percepção de si e reflectissem acerca do modo como se vêem se coadunar, quer com os seus actos, quer com a percepção hetero-focada. O exercício tornou-se deveras interessante e motivador para que pudessem conhecer-se melhor, mas também para se reconhecerem entre si e se sentirem reconhecidas umas pelas outras. Os valores médios observados (e desvio padrão, cf. quadro 28), revelam pouca confiança, situando-se as percepções ao nível médio traduzido na expressão “algumas vezes”.

De acordo com os resultados apresentados no quadro, constatamos que da primeira para a segunda aplicação se verificou a tendência global de desenvolvimento de todas as competências contempladas, com uma menor dispersão no segundo momento de avaliação. Contudo, note-se o perfil mais favorável ao movimento de apresentação aos Outros, do que no que respeita a competências de auto-gestão, que se reflecte em valores médios de auto-apreciação genericamente inferiores no que concerne a competências de gerir individualmente os próprios recursos e mudanças “interiores”.

Quadro 28 – Dados descritivos das respostas ao questionário nos momentos T1 e T2, teste de homogeneidade marginal e nível de significância assintótica

	Média DP (T1)	Média DP (T2)	Estat. HM	p
N = 15				
Tenho capacidade de criar uma boa impressão nos outros, obter atenção, reconhecimento pessoal e respeito.	3,20 ,941	3,73 ,884	23	0.005
Tenho habilidade de ouvir e compreender o que os outros dizem.	3,40 1,121	4,07 ,884	29	0.002
Tenho tendência de procurar relacionamento mais próximo com as pessoas, dar e receber afecto no meu grupo.	4,27 ,704	4,53 ,516	14	0.046
Procuo estimular e encorajar os outros a desenvolver os seus próprios recursos para resolver problemas.	3,93 1,033	4,40 ,828	23	0.008
Possuo capacidade de influenciar os outros, fazer com que aceitem as minhas ideias e sigam as minhas orientações.	3,27 1,163	3,87 1,060	26	0.003
Costumo dizer e fazer coisas de modo natural, expreso livremente ideias, opiniões e sentimentos na ocasião em que ocorre.	3,67 1,345	4,00 1,254	15	0.025
Costumo aceitar críticas sem fortes reacções emocionais defensivas (tornando-me hostil ou fechando-me).	2,93 1,438	3,67 1,234	25	0.002
Possuo habilidades de perceber as necessidades, sentimentos e reacções dos outros.	3,60 1,056	4,13 ,834	24	0.005
Procuo dar feedback aos outros de modo útil e construtivo sem ofendê-los.	3,47 1,302	3,87 ,990	14	0.014
Tenho habilidade de reconhecer, diagnosticar e lidar com conflitos e hostilidades dos outros.	3,20 1,265	3,80 1,207	26	0.003
Sou capaz de organizar e apresentar as minhas ideias de forma efectiva.	3,07 1,335	3,73 1,163	26	0.002
Procuo conhecer as ideias dos outros e estou sempre disposto para receber sugestões.	3,53 1,060	4,13 ,834	23	0.257
Sou capaz de modificar o meu ponto de vista e o meu comportamento.	3,20 1,082	3,73 1,033	19	0.011
Costumo escutar os outros atentamente.	4,07 ,961	4,40 ,828	17	0.025
Não me coloco na defensiva e mostro-me sempre receptivo aos outros e às suas ideias.	3,27 ,884	4,13 ,915	38	0.001
Confio no meu potencial e valorizo a minha individualidade.	3,40 1,121	3,80 1,082	18	0.014
Evito julgar as pessoas pela aparência e, mesmo quando elas não me ajudam, procuro respeitar as diferenças.	4,00 ,926	4,33 ,816	17	0.025
Costumo observar e avaliar o meu próprio comportamento e as reacções dos outros.	3,07 1,223	3,80 1,207	32	0.001
Tenho amigos em diferentes grupos.	3,73 1,387	4,20 1,146	20	0.008
Gosto de lidar com pessoas diferentes.	4,07 1,100	4,27 1,033	10	0.083
Total	M	M		
	DP	DP		
	3,52	4,03		
	1,12	0,99		

Uma vez que dispomos de duas amostras relacionadas (o mesmo grupo apreciado na sua percepção de autoconhecimento em dois tempos diferentes) queremos saber da existência dos resultados emparelhados, apesar de ser uma amostra com um efectivo de unidades reduzido, e a distribuição da população não ser simétrica ou conforme à curva normal. Usando procedimentos não-paramétricos para estudar duas amostras emparelhadas comparando as distribuições em cada um dos itens, antes e depois da formação em “*Gestão do Comportamento*”, recorreremos ao teste de homogeneidade marginal por dispormos de dados categoriais (respostas multinominais). Testámos, assim, as modificações registadas nas respostas do pré para o pós-teste usando a distribuição do qui-quadrado (pela estatística da homogeneidade marginal – HM). Para todos, excepto dois pares de observações, se registam valores significativos ($p > 0.05$), as quais atribuímos à intervenção experiencial da disciplina leccionada (e da formação no curso). Constituem excepção os itens: «Procuro conhecer as ideias dos outros e estou sempre disposto para receber sugestões» e «Gosto de lidar com pessoas diferentes», o que interpretamos como indícios de resistência à abertura e entrosamento social, ou algum embutimento na aproximação ao outro.

Com a aplicação do WIHIC, obtivemos resultados que reflectem, igualmente, um crescimento ou melhoria, revelando as formandas atitudes mais favoráveis em todas as subescalas do instrumento (cf. quadro 29). Assim, podemos constatar a valorização do funcionamento em grupo, o que cremos ser consequência da intervenção. Para tal melhoria, cremos, igualmente, não ter sido alheia a situação de estágio acabada de realizar e de todo o apoio que lhe foi dedicado, quer pela parte docente e modelação junto das formandas, quer pela inter ajuda verificada entre elas sempre que tinham de apresentar alguma actividade ou lhes era solicitado algo fora da rotina habitual a que estavam sujeitas. Da análise de resultados, parece-nos que o aumento significativo nos índices das subescalas “Ordem e

Organização” e ”Orientação de Tarefas” tem a ver com o contexto em que o estágio foi realizado, em instituições de educação pré-escolar, envolvendo directamente crianças, de onde a necessidade de assumir atitudes orientadas e com autonomia na tomada de decisões acerca de o que fazer, como e quando.

Quadro 29 – Resultados do questionário WIHIC (Antes/Depois Estágio)

N = 15	Média Antes	DP Antes	Média Depois	DP Depois	Estat. HM	p
Coesão Grupal	3,43	0,80	4,22	0,71	382	0.000
Apoio dos Professores	3,57	1,02	4,29	0,86	428	0.001
Envolvimento	2,98	1,08	3,49	1,09	358	0.000
Ordem e Organização	3,75	0,92	4,16	0,73	382	0.005
Orientação das Tarefas	3,52	0,94	4,08	0,79	402	0.007
Cooperação	3,42	1,04	3,96	0,93	410	0.001
Equidade	3,83	1,00	4,37	0,63	354	0.004
Média Global	3,50	0,97	4,08	0,82		

Recorrendo a procedimentos não-paramétricos (teste de homogeneidade marginal) estudámos as duas amostras emparelhadas, comparando as distribuições em cada uma das subescalas. Verificamos que em todas elas se registam valores significativos ($p > 0.05$), que indiciam a mudança nas distribuições do primeiro para o segundo momento de avaliação. Mais uma vez, estamos convictas de que tal se fica a dever, pelo menos em quota-parte, considerando que o desenvolvimento global é também uma variável preditora da qualificação social, à intervenção educativa / formativa.

Da análise de correlações inter-item observámos que todas as subescalas de WIHIC se correlacionam entre si, com níveis de significação $p < 0.05$, com excepção da subescala “Envolvimento”, o que não deixa de ser curioso e, mais uma vez, sugestivo de que a aproximação aos Outros e a situação de colaboração por auto-gestão de competências ainda encontra algumas resistências.

Quadro 30 – Coeficientes de correlação ρ de Spearman entre as escalas de WIHIC_1ª aplicação

		CG_1	AP_1	Env_1	OO_1	OT_1	Coop_1	Eq_1
CG_1	Coeficiente de correlaç.	1,000	,939**	,049	,799**	,889**	,908**	,873**
	Sign	.	,000	,863	,000	,000	,000	,000
AP_1	Coeficiente de correlaç.		1,000	,166	,720**	,908**	,927**	,927**
	Sign		.	,555	,002	,000	,000	,000
Env_1	Coeficiente de correlaç.			1,000	,125	,316	,246	,141
	Sign			.	,656	,251	,377	,617
OO_1	Coeficiente de correlaç.				1,000	,805**	,630*	,558*
	Sign				.	,000	,012	,031
OT_1	Coeficiente de correlaç.					1,000	,900**	,864**
	Sign					.	,000	,000
Coop_1	Coeficiente de correlaç.						1,000	,960**
	Sign						.	,000
Eq_1	Coeficiente de correlaç.							1,000
	Sign							.

* Correlação significativa a um nível de 0.05

** Correlação significativa a um nível de 0.01

Numa segunda medição é interessante observar que não é só a subescala de “Envolvimento”, mas também “Orientação das Tarefas” que não se correlaciona com as restantes, havendo, notoriamente, uma diferenciação de conteúdo relacional, sendo que nestas duas subescalas é muito mais saliente a auto-responsabilização e tomada de iniciativa pessoal.

Quadro 31 – Coeficientes de correlação rho de Spearman entre as escalas de WHIC_2ª aplicação

		CG_2	AP_2	Env_2	OO_2	OT_2	Coop_2	Eq_2
CG_2	Coeficiente de correlaç.	1,000	,638*	,179	,173	,868**	,840**	,868**
	Sign	.	,011	,524	,538	,000	,000	,000
AP_2	Coeficiente de correlaç.		1,000	-,063	,100	,641*	,692**	,801**
	Sign		.	,823	,722	,010	,004	,000
Env_2	Coeficiente de correlaç.			1,000	,036	,273	,302	,285
	Sign			.	,897	,324	,273	,304
OO_2	Coeficiente de correlaç.				1,000	,291	,464	,001
	Sign				.	,293	,081	,997
OT_2	Coeficiente de correlaç.					1,000	,810**	,796**
	Sign					.	,000	,000
Coop_2	Coeficiente de correlaç.						1,000	,801**
	Sign						.	,000
Eq_2	Coeficiente de correlaç.							1,000
	Sign							.

* Correlação significativa a um nível de 0.05

** Correlação significativa a um nível de 0.01

Creemos, pois, poder interpretar estes resultados comparativos entre os dois momentos de avaliação como uma mais consciente auto-apreciação do funcionamento próprio, em termos de competências de gestão, sobressaindo a percepção melhorada, no duplo sentido de, mais favorável a um perfil de auto-eficácia nos movimentos de aproximação e de apropriação social, e mais “realista”, por consciencialização da própria responsabilidade pela mudança pessoal e, por consequência, social.

Quanto à avaliação externa realizada por cada uma das Entidades Tutoras do estágio foi, francamente, positiva e em crescendo, como se pode observar no quadro 32 que nos apresenta uma síntese da evolução semanal alcançada.

Quadro 32 - Registo Externo semanal de avaliação das formandas em Estágio (na escala de 0 a 20 valores)

Avaliação semanal_ Estágio N = 12(*)	Variação Mín-Max	Média	D.P.	Mediana	Moda	Soma
1ª Semana	10,0-18,8	14,4	2,66	14,6	15,2	173,2
2ª Semana	10,0-19,2	14,6	2,82	14,6	várias	175,2
3ª Semana	11,2-18,8	15,3	2,68	16,4	várias	184
4ª Semana	11,2-19,2	15,9	2,36	16,	16	191,2
5ª Semana	12,0-20,0	16,4	2,31	16,8	16,8	197,6
6ª Semana	12,0-19,2	16,8	1,95	17	18	202
7ª Semana	10,4-19,2	15,8	3,04	16,8	várias	190
Média Global	11,0-19,2	15,6	2,55			

(*) 3 casos não contabilizados: uma formanda cegou, outra engravidou e outra excedeu limite de faltas.

Recorrendo a estatísticas não-paramétricas, com o teste de Friedman para várias amostras relacionadas⁴⁷ (caso das avaliações semanais), constatamos ser a variância significativa (*qui-quadrado* = 30,435, $p = 0.000$). O teste Friedman ordena os resultados em cada linha (correspondentes aos registos de avaliação externa por semana) independentemente de todas as outras. No nosso caso, cada formanda avaliada semanalmente, na média do total das formandas, evidencia ter alcançado melhoria na sua avaliação global (cf. quadro 33).

Quadro 33 – Ordenação das médias de avaliação semanal em Estágio

	Médias ordenadas
Registo Externo da Avaliação da 1ª Semana de Estágio	2,38
Registo Externo da Avaliação da 2ª Semana de Estágio	2,46
Registo Externo da Avaliação da 3ª Semana de Estágio	3,42
Registo Externo da Avaliação da 4ª Semana de Estágio	4,04
Registo Externo da Avaliação da 5ª Semana de Estágio	5,21
Registo Externo da Avaliação da 6ª Semana de Estágio	5,75
Registo Externo da Avaliação da 7ª Semana de Estágio	4,75

⁴⁷ Alternativa à análise da variância de medidas repetidas.

Genericamente, os indicadores evidenciam evolução que atribuímos ao programa estruturado dinamizado, especificamente, pela disciplina de “*Gestão do Comportamento*”, em cooperação com a restante formação, conduzida pela equipa de formadores que conjuntamente investiram na educação permanente e qualificação destas formandas, acreditando na mudança em profundidade. Foi intencional a planificação para uma intervenção que consciencializasse as formandas para a necessária alteração de atitudes e comportamentos, procurando partir da prática da vida, criação de condições de reconhecimento e prestação social de qualidade. Assim, procurámos documentar comportamento e atitudes representativos de modificações, de tal modo que as formandas percebessem as possibilidades de “desconstrução” da sua realidade social, com descentração de si e do seu rumo procrastinado, construindo um percurso auto-referido nas suas possibilidades e oportunidades oferecidas institucionalmente.

4. Conclusões

Feita a análise dos dados disponíveis e a sua discussão, podemos, agora, confirmar a hipótese formulada de que, após a frequência da disciplina de “*Gestão do Comportamento*”, na generalidade, as formandas apresentam indicadores de benefício e de capacitação, designadamente, em termos de capacidades de resolução e / ou de gestão de comportamentos, nas dimensões avaliadas, isto é, no que, essencialmente, designamos por “autoconhecimento” por referência aos outros, e relacionamento interpessoal.

Efectivamente, o grupo de formandas, na sua maioria co-habitando em núcleo familiar intacto, provém de famílias desfavorecidas socioeconómica e culturalmente. Genericamente, apresenta sinais de evidência de inadequado ou insuficiente acompanhamento parental, que se reflecte, concretamente, no seu

percurso escolar, com marcadores de insucesso, em ciclos de reiteração e sem especificidade disciplinar, ou com dificuldades generalizadas e difusas que urge situar (para debelar). O seu percurso prévio é pontuado pela falta de assiduidade, interrupções de frequência escolar, desinteresse e falta de investimento educativo, havendo sinalizações, não só de carácter motivacional (por não se mostrarem orientadas para as tarefas escolares), como também relativas a dificuldades de raciocínio e de compreensão (ao nível cognitivo). São, igualmente, sintomáticos défices ao nível do funcionamento e organização em contexto social, sendo escassos e pouco consistentes os seus modelos usuais, mediadores ineficazes de aprendizagem sócio-afectiva e relacional (em casa ou na comunidade).

Todas as formandas contam, no seu currículo escolar, com retenções, muito embora, somente 3 das 15 (ainda assim, 20% da amostra) apresentem actualmente negativas (duas das formandas “apenas” com uma negativa, decorrido o primeiro ano de CEF). Tal convida-nos a equacionar medidas preventivas e interventivas específicas para franjas da população com determinadas características de base.

Tal como percebido pelos professores, o seu perfil de competências descreve-se, globalmente, pela inadequação e alheamento à escola e às possibilidades que a escola poderia oferecer. Não tendo tratado, sistematicamente os dados a propósito desta rubrica, aprez-nos tecer estas considerações, em torno da falta de assiduidade, de motivação e de interesse manifestos.

Todavia, do ponto de vista das formandas, foram detectados indicadores de insucesso imputados à sua percepção dos factores que mais prejudicam a escolarização e as trajectórias educativas formais. São eles, a indisciplina, o desinteresse, a falta de atenção, a não consolidação dos conhecimentos, a concorrência de outro tipo de solicitações, alusão às dificuldades nos conteúdos ou dificuldades executivas, nomeadamente, na compreensão. Interessante é notar que as formandas assumem que os factores de insucesso residem no pólo

de quem aprende e não de quem ensina. A influência dos professores nunca é posta em causa, seja pelas suas características pessoais ou posição na relação educativa, sendo reconhecidamente um pólo de vantagem no processo.

A melhoria de desempenho e nas representações da educação e formação destas jovens, a proficuidade da disciplina na especificidade e da formação na generalidade, parece ser um facto, atendendo à convergência de aspectos estudados.

Desde o nível perceptivo, de atribuição aos discentes da responsabilidade das trajectórias de sucesso, seja, por exemplo, da mudança de opinião emitida, ao longo do curso, com grau de significância considerável, acerca da assunção de que os hábitos de estudo são factor determinante, às mudanças no nível de implicação interpessoal nas relações, há indicações objectivas favoráveis à pertinência da formação.

O facto das formandas passarem significativamente a reconhecer que a falta de hábitos de estudo influencia o sucesso é interpretado como um sinal de crescimento, no sentido da auto-responsabilização pelo seu projecto e futuro.

Relativamente à percepção da capacidade de gestão de conflitos, é interessante notar que, desde o ponto de partida da análise até ao momento final de avaliação, se verificou um acréscimo positivo, o que reflecte uma melhoria no autoconceito (independentemente, da contrapartida ao nível comportamental e atitudinal). Ainda assim, lendo os resultados obtidos, e apesar dos incrementos na frequência que as formandas reconhecem de comportamentos de autonomia e relacionamento mais ajustados, a análise deste grupo revela alguma resistência a “aceitar críticas sem reagir defensivamente”, e à mudança de algum conformismo e acomodação no comprometimento pessoal com mudanças, a saber, ao nível da auto-direcção e auto-regulação do comportamento e tomada de decisões promotoras de modificação interna.

Dos dados recolhidos, vimos, também, que os perfis de auto-percepção dentro do grupo são bastante heterogéneos. Do questionário que chamamos de autoconhecimento pudemos inferir, pelo conteúdo dos respectivos itens, dois movimentos de assimilação (do outro) à acomodação social, se assim pudermos expressar, uma tendência auto-referenciada de se tornar popular, ainda que com insuficiente prática reflexiva e exercício da metacognição de verificação e reequacionamento de formatos de ser, pensar e agir.

Quanto à percepção do ambiente no grupo é globalmente positivo. Ao longo do curso são detectáveis modificações significativas, tendo uma distribuição mais favorável dos comportamentos e atitudes grupais considerados, após ter tomado lugar a intervenção educativa programada e sistemática, com objectivos explícitos, instrumentos objectivos e avaliáveis de monitorização e de controlo e partilha da perspectiva de avaliação-acção concertada ao nível da formação teórica e prática do grupo de formandas visado. A evolução verificada autoriza-nos, dentro de uma margem de cautela, afirmar que a disciplina de “*Gestão de Comportamento*” contribuiu decisivamente para uma maior implicação no grupo e para o seu crescimento pessoal / social.

Quanto ao teste do próprio instrumento proposto para observação (de problemas) do comportamento em sala de aula, apesar de não termos tido oportunidade para o seu estudo, que diferimos para nova ocasião de investigar a nossa acção, parece-nos que, à partida, oferece itens suficientemente diversos e abrangentes para uma identificação precoce do que poderá constituir sinal de alerta para uma intervenção cuidada.

Em termos globais, concluímos do benefício da formação em CEF, e concretamente, da “*Gestão do Comportamento*”, que revela ter impacto na aprendizagem social de vivências partilhadas e, simultaneamente, na melhoria de competências de autonomia e de responsabilização funcional independente.

Finalizando este trabalho, o que verdadeiramente se revelou de particular importância e valor foi a constatação da necessidade de intervir com a preocupação concomitante de investigar, de agir fundamentada e rigorosamente, seguinte um plano cuidadosamente elaborado, com base na evidência e condições empíricas situacionais ou contextuais. Concluímos, pois, da necessidade de suportar as actividades de ensino e de formação numa plataforma metodológica clara e definida, com instrumentos e abordagens válidas e avaliáveis, que nos permitam o controlo e a verificação, bem como a planificação orientada para finalidades explícitas e com um substrato concreto.

Nesta linha de pensamento, cremos que entre as estratégias promotoras de competências de gestão podemos sugerir: a clarificação de objectivos, identificação dos elementos-chave do problema, criação de um modelo de procedimentos relevante, consideração de exemplos específicos, consideração de diferentes sistemas e subsistemas envolvidos, conhecimento da situação antes, durante e depois do problema ser identificado, consideração de uma multiplicidade de causas e de interações, procura de ferramentas auxiliares, replicação de modelos de sucesso ou de boas práticas, pensamento sobre o problema ou dificuldade como um desafio, persistência, trabalho de equipa e de cooperação, debate, *role-play*, adopção de uma orientação com critérios explícitos, etc. De um modo geral, os professores devem apostar na edificação de uma cultura de partilha, pautando a sua actuação por regras e procedimentos uniformes, os quais devem ser dados a conhecer ao seus interlocutores na relação, acordados e persistentemente monitorizado e traduzíveis em medidas passíveis de orientar planos de enriquecimento, de recuperação ou do apoio, com extensões na rede de suporte à comunidade mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada professor e contexto educativo são únicos e irrepetíveis. Quanto maior for a consciência de um professor sobre as origens e consequências das suas acções e das realidades que as constroem, maior é a probabilidade de o professor poder controlar e modificar quer as acções quer os constrangimentos e beneficiar o sistema, se conduzir estruturada e sistematicamente o processo, na consideração dinâmica de todas as variáveis que interferem na aprendizagem.

Hoje, mais do que nunca, é largamente reconhecida a utilidade das estratégias de prevenção que passam, sobretudo, pelas experiências / condutas diárias dos professores e que apelam para a sua cuidada atenção, quer para a qualidade da sua relação com os estudantes, quer para a organização da tarefa escolar. Trata-se de investir intencional e sistematicamente na qualidade da relação, na criação de espaços de debate e participação alargada, sempre num clima de cordialidade e mediação, mas também de exigência, com reconhecimento da autoridade na assimetria da relação pedagógica, aspectos imprescindíveis não só para informar mas, fundamentalmente, para formar. É esse o grande desafio que se coloca a todos os professores e restantes agentes educativos que trabalham com Cursos de Educação e Formação.

Ajudar alguém a “crescer” para a tríade: consciência, liberdade e responsabilidade, como forma de preparar para o exercício da cidadania e do sadio relacionamento social que se pretende, deverá ser tarefa de todos.

Saber dialogar, disponibilizar-se para redefinir, em qualquer momento, o plano estratégico e prevenir medidas de actuação e, sempre que possível, negociar com os alunos num ambiente de empatia, segurança e respeito mútuos, parecem ser procedimentos eficazes, tanto de cautela como de resolução ou de gestão de conflitos. Conforme apontam vários estudos efectuados (e.g., Carita, 2004; Vinha, 2009), o sermão ou a censura, a ameaça ou o castigo / punição

não resolvem, apenas agudizam uma relação que se arrasta e poderá ser geradora de mais conflitos ou de maior gravidade do conflito (cenário “fácil” de encontrar nos CEF).

É pela forma como cada professor elabora mentalmente a resolução de conflitos, dentro e fora da sala de aula, que poderemos antever a existência de um bom clima de aprendizagem e de um ambiente propiciador de uma experiência social verdadeiramente formativa.

Ora, pudemos constatar, ao longo do tempo curricular de aprendizagem formal no contexto da disciplina de “*Gestão do Comportamento*”, desenvolvimentos ao nível das competências pessoais (e.g., autoconhecimento, auto-regulação emocional, responsabilização, percepção de auto-eficácia...) e das competências sociais (e.g., coesão grupal, relacionamento interpessoal, ...) das destinatárias da formação em sala de aula, em favor da sua maior e significativa capacitação. Cremos, igualmente, que resultarão destas melhorias vantagens relacionais do público beneficiário dos seus serviços, na vertente de acção profissional. Dado o carácter de aprendizagem (mesmo de valores) ser experiencial e, portanto, praticada em contextos autênticos de acção, e a avaliação ter incidido nas diversas componentes da formação em CEF, inferimos da validade do programa de aprendizagem e treino de competências proporcionado às formandas e o efeito formativo e de promoção do desenvolvimento, designadamente, incentivado pela disciplina em causa. Por consequência, cremos ter com o nosso estudo contribuído para a validação da qualificação expectável.

Contudo, não queremos deixar de assinalar fragilidades do nosso trabalho, tanto em termos de revisão dos trabalhos realizados, como ao nível metodológico. Ainda assim, cremos ter dado um primeiro passo, de gigante, à escala do quotidiano, pequenito, na mudança estrutural.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Editorial Delval.
- Alberto, I., et al (2003). *Comportamento anti-social: escola e família*. Coimbra: Centro de psicopedagogia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (1997). Examining science classroom environments in a cross-national study. Paper presented at the 12th *WAIER Research Forum for the Western Australian Institute for Educational Research, Perth, Australia*.
- Almeida, A. C. F. (2009). «Necessidades emergentes identificadas em sede de agrupamentos de escolas passíveis de envolver a Psicologia da Educação – análise para a adequação curricular em contexto de formação inicial» (documento de trabalho não publicado). Coimbra: FPCE.
- Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na escola – suportes teórico-práticos*. Porto: Asa Editores II.
- Amado, J. S. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Andres, S., & Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiários. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, nº 9 Vol. 4 (2), 311-332.
- Antunes, F. (2008). *A nova ordem educacional – espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Edições Almedina.
- Antunes, M. C. (1995). *O apoio social e o conceito de si próprio na adolescência*. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Assis, O. Z., & Vinha, T. P. (2004). O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. Formadores: vivências e estudos. *Revista da faculdade adventista da Bahia*, n.º1, Vol. 1, 63-80.
- Azevedo, J., & Fonseca, A. M. (2007). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho: a expressão de uma outra sociedade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Boavida, J. (1986). Contributos para a compreensão dos modelos clássico e moderno da relação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX, vol. 2, 337-344.
- Bowlby, J. (1953). *Child care and the growth of love*. London: Penguin Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Calvo, A. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS.
- Canavaro, J. M. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- Cardoso, A. P. P. O. (2000). *Receptividade à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Carita, A., & Fernandes, G. (1998). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Carita, A. (1999). O Conflito na sala de aula: representações mobilizadas por professores. *Análise psicológica, 1* (XXII), 79-95.
- Carita, A. (2004). Conflito, justiça e cidadania. *Análise psicológica, 1* (XXII), 259-267.
- Casassus, J. (2009). *As emoções e o clima emocional são essenciais para a aprendizagem*. Entrevista realizada a 16 de Abril de 2009 e consultada a 30 de Maio de 2009, <http://www.educador.com.br/entrevistas/educador-educar-2009/educador-entrevista-juan-casassus/>.
- Castanyer, O. (2006). *A Assertividade – expressão de uma auto-estima saudável*. (6ª ed.) Coimbra: Edições Tenacitas.
- Coll, C., & Solé, I. (1990). La interacción profesor-aluno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. In C. Coll, et al., *Desarrollo psicológico y education II*. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Org.) (1996). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Vol. 2*. Porto Alegre: Artmed.
- Collins, W. A. (1992). Parents' cognitions and developmental changes in relationships during adolescence. In I. Sigel, A. McGillicuddy-deLisi, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems* (2ª ed.), 175-199. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, W. A. (1995). Relationships and developmental: family adaptation to individual change. In S. Shulman (Ed.), *Chose relationships and socioemotional development*, 128-154. Norwood, N.J.: Ablex.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (1992). Conflict and relationships during adolescence. In C.U. Shultz & W.W. Hartup (Eds.) *Conflict in child adolescent development*, 216-241. New York: Cambridge University Press.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com NEE nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Cowie, H., & Fernández, F. J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, nº 9 Vol.4 (2), 291-310.
- Cunha, P. (2001). *Conflito e negociação*. Porto: Edições Asa.
- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- De Dreu, C. K. W. (1997). Productive conflict: The importance of conflict management and conflict issue. In C. K. W. De Dreu, & E. Van de Vliert (Eds.), *Using conflict in organizations*, 9-22. London: Sage Publications.
- De Dreu, C. K. W., & Weingart, L. R. (2003a). A contingency theory of task conflict and performance in groups and organizational teams. In M. A. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith (Eds.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*, 150-166. Chichester: John Wiley & Sons.
- Deutsch, M. (2003). Cooperation and conflict: A personal perspective on the history of the social psychology study of conflict resolution. In M. A. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith (Eds.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working*, 8-43. Chichester: John Wiley & Sons.
- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2ª ed), 93-124. Porto: Porto Editora.

- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores* (2ª ed.). São Paulo: EDUSC.
- Esteve, J. M. (2005). Bem-estar e saúde docente. *Revista prelac n.º 1 – Educação para todos* – Projecto regional de educação para a América Latina e Caribe, 116-133. Santiago: Chile.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M. T. (1998). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Fayol, H. (1949). *General and industrial management*. London: Pitman.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 19* (2), 21-50.
- Fernandes, E. (1983). *Psicopedagogia e psicanálise da educação. Para uma pedagogia humanista*. Porto: Tecnilivro.
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. Porto: Edições Asa.
- Fernández, S. R., & Justicia, F. J. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas problema para la convivencia. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa, n° 9 Vol.4* (2), 265-290.
- Ferreira, M. A. (2003). *Relações de convivência e indisciplina no contexto da sala de aula – implicações no processo do ensino aprendizagem*. Dissertação de mestrado em Administração e Planificação da Educação apresentada ao Departamento de Ciências Históricas e da Educação da Universidade Portucalense, Porto.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A Educação de adultos numa encruzilhada – Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Flannery, D. J. (1997). *School violence: risk, preventive intervention, and policy*. Kent State University and University Hospitals of Cleveland. Columbia University: Eric clearinghouse on urban education.
- Fonseca, A. C. Ed. (2002). *Comportamento anti-social e família – uma abordagem científica*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park: Sage Publications.
- Fraser, B. (1998). Classroom environment instruments: development, validity and application. *Learning Environments Research: An International Journal, 1*, 7-33.
- Fraser, B. (2003). Science learning environments: assessment, effects and determinants. In B. Fraser (Ed.), *International Handbook of Science Education*, Kluwer Academic Pub., 527-264.
- Freud, S. (1971). *Introduction à la psychanalyse*. França: Payot.
- Freud, S. (1974). *Psicopatologia da vida quotidiana*. Lisboa: Estúdios Cor.
- González-Pérez, J., & Criado, M. J. (2003). *Psicología de la educacion para una enseñanza práctica*. Madrid: Editorial CCS.
- Guerra, M. S. (2003). *No coração da escola*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, M. S. (2005). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Edições Asa.

Hartup, W. W. (1977). *Peers, play and pathology: a new look at the social behavior and - children: - Newsletter, - SRCD, - Society - for - research - on - child* developments.

Formatada: Português (Portugal)

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley & Sons.

Instituto de Emprego e Formação Profissional (2006). *Referencial de formação do curso com itinerário de qualificação 81401. Apoio familiar e à comunidade, saída(s) profissional(is): Assistente familiar e de apoio à comunidade (nível II)*. Lisboa: IIEFP.

Janis, I. J. (1972). *Victims of groupthink*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Janis, I. J. (1982). *Groupthink* (2ª ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Jares, X. R. (2005). A educação para a paz e a aprendizagem da convivência. In Miguel Santos Guerra, *Aprender a conviver na escola*. Porto: Edições Asa.

Jesus, S. N. (2001). Relação pedagógica: processos de categorização e factores de influência. *Psicológica* n.º 5, 65-73.

Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente - Uma lição de síntese*. Porto: Asa Editores II.

Jesus, S. N. (2003). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa.

Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto Editora.

Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kuhn, T. S. (1979). A função do dogma na investigação científica. In A. A. V., *História e práticas das ciências*. Lisboa: Regra do Jogo.

Lopes, J. A. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto Editora.

Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Edições Asa.

Lucini, F. G. (2005). A educação como tarefa humanizadora. Da teoria pedagógica à prática educativa. In Miguel Santos Guerra, *Aprender a conviver na escola*. Porto: Edições Asa.

Luft, J., & Ingham, H. (1955). *The Johari window, a graphic model for interpersonal relations*. Western Training Laboratory for Group Development. Los Angeles: University of California, (UCLA).

Marcuse, H. (1969). *A ideologia da sociedade industrial*. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Marina, J. A. (2005). Dos sentimentos à ética. In Miguel Santos Guerra, *Aprender a conviver na escola*. Porto: Edições Asa.

Marques, S. V. (1995). *Fundamentação da metafísica dos costumes de I. Kant*. Porto: Porto Editora.

Martínez, J. M. A. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, nº 9 Vol.4 (2), 201-220.

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.

Mastenbroek, W. (1989). *Negotiate*. Oxford, England: Basil Blackwell.

Matos, M. G. Ed. (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (3ª ed.). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições.

- Matos, M. G. Ed. (2000). *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. Lisboa: IRS/MJ.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mayer, V. F. & Mariano, S. R. H. (2009). *Relacionamento interpessoal 1 – Aula 1 Técnicas de Comunicação e Negociação*, acessado a partir de <http://www.scribd.com/doc/13460250/Aula-1-Relacionamento-Interpessoal-1>
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. New York: MacMillan.
- Mayo, E. (1945). *The social problems of an industrial civilization*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morin, E. (1987). *As grandes questões do nosso tempo*. Lisboa: Notícias Editorial.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ortega, R. (2002). *El maltrato entre iguales, uno de los problemas de violencia escolar, no el único*. Federación de Enseñanza de CCOO. Consultado a 27 de Outubro de 2008, http://www.fe.ccoo.es/poleduc/foro_convivencia/foro.htm.
- Pardo, M. M. (2005). A diversidade cultural e seus conflitos, um caminho para a interculturalidade. In Miguel Santos Guerra, *Aprender a conviver na escola*. Porto: Edições Asa.
- Peralta, F. J. (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J. (1976). *A psicologia*. Lisboa: Bertrand.
- Pinto, A., et al. (2001). *Cadernos de criatividade - indisciplina e violência na escola*. Lisboa: Publicação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Putnam, L. L. (1997). Productive conflict: Negotiation as implicit coordination. In C. K. W. De Dreu, & E. Van de Vliert (Eds.), *Using conflict in organizations*, 147-160. London: Sage Publications.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26, 368-376.
- Rahim, M. A. (1992). *Managing conflict in organizations* (2ª ed.) New York: Praeger.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.
- Ramírez, S. (2006). *El maltrato entre escolares y otras conductas-problemas para la convivencia: un estudio desde el contexto del grupo-clase*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Ribeiro, A. (1990). Relação educativa. In B. P. Campos et al., *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, Vol. I, 133-159. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. In *Educational psychology* Vol. 26, No. 3, 425-440.

- Robbins, S. P. (1978). "Conflict management" and "conflict resolution" are not synonymous terms. *California Management Review*, 21 (2), 67-55.
- Robbins, S. P. (1996). *Organizational behavior: concepts, controversies and applications* (7ª ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Robbins, S. P. (2000). *Managing organizational conflict: A nontraditional approach* (9ª ed.). Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Rodríguez Garran, N. (2004). El clima escolar. *Revista Digital Innovacion e Investigacion*. Num. 7 Volumen 3 Found November; 7, 2008 from http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF
- Rogers, C. R. (1974). *Psicoterapia e consulta psicológica*. Lisboa: Moraes.
- Rogers, C. R. (1977). *Tornar-se pessoa* (4ª ed., orig de 1961). Lisboa: Moraes.
- Rogers, C. R., et al. (1985). *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (2004). *Árvore sem voz*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (2005). Melhorar as escolas. *Revista Xis* n. 329, *Jornal O Público*, de 08-10-2005.
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o mar*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (2009). *Porque sim*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sánchez, J. P. (2002). *Violencia y escuela*. Consultado a 7 de Fevereiro de 2009, <http://www.redeseducacion.net/violen002.htm>
- Sánchez, M. D. (2005). *Creencias sobre razonamiento moral y conflictos en adolescentes con problemas de adaptación escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Sequeira, J. (2003). *Desenvolvimento Pessoal*. Lisboa: Monitor.
- Silva, J. V., et al (2008). *Empowerment – Capacitar para participar*. Ensaios Cais Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Simões, C. (2005). *Comportamentos de risco na adolescência: estudo dos factores aliados ao risco e à saúde em jovens em idade escolar e função dos diferentes cenários relevantes do seu quotidiano e do seu percurso de desajustamentos social*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Simões, C. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Simões, C. (2008). *Problemas de comportamento*. Comunicação apresentada ao abrigo da acção de formação promovida pela Secretaria Regional de Educação e Cultura da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação da Região Autónoma da Madeira, a 7 e 8 de Novembro de 2008, no Auditório da Escola Básica Horácio Bento Gouveia – Funchal.
- Skinner, F. B. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton Century Crofts.
- Skinner, F. B. (1969). *Contingencies of reinforcement*. New York: Appleton Century Crofts.
- Skinner, F. B. (1987). Whatever happened to psychology as the science of behavior? *American Psychologist*, 42, (8), 780-786.

- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Snow, D. R. (2007). *Compreender o risco educacional – como responder às necessidades dos alunos com desempenhos académicos fracos*. Porto: Porto Editora.
- Strech, P. (1998). *Crescer vazio – repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus tratos em crianças*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strech, P. (2003). *À margem do amor – notas sobre delinquência juvenil*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strech, P. (2005). *Vontade de ser – textos sobre adolescência*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strech, P. (2008). *A minha escola não é esta – Dificuldades de aprendizagem e comportamentos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Strech, P. (2008). *Gosto de ti como és – conto*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Taille, Y. (2009). *Do tédio ao respeito de si: educação moral e formação ética*. Entrevista realizada a 31 de Março de 2009 e consultada a 4 de Abril de 2009, <http://www.educador.com.br/entrevistas/educador-educar-2009/educador-entrevista-Yves-de-la-taille/>
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper & Row.
- Thorndike, E. L. (1935). *The psychology of wants, interests and attitudes*. New York: Appleton Century.
- Tjosvold, D. (1997). Conflict within interdependence: its value for productivity and individuality. In C.K. W. De Dreu, & E. Van de Vliert Eds., *Using conflict in organizations* (23-37). London: Sage Publications.
- Tremblay, R. E. (2008). Development of physical aggression from early childhood to adulthood. Rev Ed. In: R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. Peters, M. Boivin, Eds., *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development: 1-6, http://www.child-encyclopedia.com/documents/TremblayANGxp_rev.pdf
- Veiga, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vala, J. & Monteiro, B. (1993). *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vinha, T. P. (1997). *O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista* - Dissertação. Campinas: UNICAMP.
- Vinha, T. P. (2009). *Os conflitos na escola: confrontos diários ou possibilidades de desenvolvimento?* Entrevista realizada a 9 de Fevereiro de 2009 e consultada a 10 de Fevereiro de 2009, <http://www.educador.com.br/entrevistas/educador-educar-2009/educador-entrevista-telma-vinha/>.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Watzlavick, P. (1988). *La realidad inventada: cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona: Gedisa.
- Wilkinson, A. (1998). Empowerment: theory and practice. *Personnel Review*. [online]. Vol. 27, No. 1, 40-56. Available from: Emerald on the World Wide Web:

<http://hermia.emeraldinsight.com/vl=2601464/cl=84/nw=1/fm=docpdf/rpsv/cw/mcb/00483486/v27n1/s3/p40>

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

ESCOLA _____

Ano lectivo 2007/2008

Este inquérito é confidencial.

Respondendo com sinceridade, permitirás que o Director de Turma te compreenda melhor e te possa ajudar a resolver algumas dificuldades

DADOS BIOGRÁFICOS			
Nome:		Ano:	Turma: N°:
Data de nascimento:	/ /	Idade:	

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO			
Nome:		Parentesco:	
Data de nascimento:	/ /	Idade:	Naturalidade:
Situação Profissional Actual: (Assinala com um x)			
<input type="checkbox"/> Empregado <input type="checkbox"/> Desempregado <input type="checkbox"/> Reformado <input type="checkbox"/> Outras			

AGREGADO FAMILIAR		
Parentesco	Idade	Habilitação académica
EU		

PERCURSO ESCOLAR			
(Assinala com um x e, depois, responde brevemente)			
Frequentaste o Ens. Pré-Escolar?	Sim	Não	Quantos anos?
Ficaste retido algum ano?	Sim	Não	Qual(is)?
Estudas todos os dias?	Sim	Não	Quanto tempo?
Estudas habitualmente em casa?	Sim	Não	Em que local?
Alguém te ajuda a estudar?	Sim	Não	Quem?
Tiveste algum apoio pedagógico?	Sim	Não	A que disciplina(s)?
Tiveste negativas no ano anterior?	Sim	Não	Em que disciplina(s)?
Tiveste alguma falta disciplinar?	Sim	Não	Quantas?
Já frequentavas esta escola?	Sim	Não	Qual (caso não)?
Esta escola é a que mais te interessa?	Sim	Não	Por que motivo?

OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES
Actividades complementares a que te dedicas:
Programas de televisão preferidos:
Tipo de leitura preferida:
Desportos preferidos:
Grupo musical favorito:
Tipo de música preferida:

ESCOLA _____				
Ano lectivo 2007/2008				
Turma _____ do _____ º ano Curso/agrupamento _____				
Perfil da Turma				
Alunos	Número de alunos: Sexo feminino _____ Sexo masculino _____ Total: _____			
	Média de idades dos alunos até final do ano lectivo			
	Número de alunos	com idade fora da escolaridade obrigatória		
		retidos no ano lectivo anterior		
		retidos noutra ano lectivo		
		que usufruíram de apoio educativo		
		com necessidades educativas especiais		
		beneficiários dos Serviços de Apoio Socioeducativo		
		que frequentaram o Ensino pré-escolar		
		que frequentam esta escola pela primeira vez		
		que frequentam actividades complementares		
		que sofreram medidas educativas disciplinares		
	que pretendem prosseguir estudos			
	. até ao 9º ano		_____	
	. até ao 12º ano		_____	
. até ao Ensino Superior		_____		
Situações especiais (identificação e síntese):				
Disciplinas	preferidas	1ª - _____	_____	
		2ª - _____	_____	
		3ª - _____	_____	
	menos apreciadas	1ª - _____	_____	
		2ª - _____	_____	
		3ª - _____	_____	
Modos de trabalho pedagógico preferidos:				
1º - _____		_____		
2º - _____		_____		
3º - _____		_____		
Tipos de professor mais apreciados:				
1º - _____		_____		
2º - _____		_____		
3º - _____		_____		
Preferências	televisivas	1ª - _____	_____	
		2ª - _____	_____	
		3ª - _____	_____	
	nos tipos de leitura	1ª - _____	_____	
		2ª - _____	_____	
		3ª - _____	_____	
	nas práticas desportivas	1ª - _____	_____	
		2ª - _____	_____	
		3ª - _____	_____	
	musicais	1ª - _____	_____	
		2ª - _____	_____	
		3ª - _____	_____	

Número de alunos cujo Encarregado de Educação obedece à seguinte tipologia:	
Relação familiar	<input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Tio <input type="checkbox"/> Tia <input type="checkbox"/> Avô <input type="checkbox"/> Avó <input type="checkbox"/> Outra – qual? _____
Idade	<input type="checkbox"/> < 30 anos <input type="checkbox"/> entre 30-40 anos <input type="checkbox"/> entre 41-50 anos <input type="checkbox"/> > 50 anos
Situação profissional	<input type="checkbox"/> Empregado <input type="checkbox"/> Reformado <input type="checkbox"/> Desempregado <input type="checkbox"/> Outra
Habilitação académica	<input type="checkbox"/> 4ª classe ou inferior <input type="checkbox"/> 6º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> 9º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> 11º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> 12º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Outro grau académico. Qual? _____
Número de alunos cujo agregado familiar obedece às seguintes constituições	
<input type="checkbox"/> Agregado monoparental (ou pai ou mãe) <input type="checkbox"/> Agregado biparental (pai e mãe) <input type="checkbox"/> Agregado biparental, mais irmã(o) <input type="checkbox"/> Agregado biparental mais irmãos <input type="checkbox"/> Outras constituições. Quais? _____ _____ _____	
Número de alunos cujos pais obedecem às seguintes características	
Habilitações académicas do pai <input type="checkbox"/> 4ª classe ou inferior <input type="checkbox"/> 6º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> 9º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> 11º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> 12º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Outro grau académico. Qual? _____	Habilitações académicas da mãe <input type="checkbox"/> 4ª classe ou inferior <input type="checkbox"/> 6º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> 9º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> 11º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> 12º ano de escolaridade <input type="checkbox"/> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Outro grau académico. Qual? _____
Idade do pai <input type="checkbox"/> < 30 anos <input type="checkbox"/> entre 30-40 anos <input type="checkbox"/> entre 41-50 anos <input type="checkbox"/> > 50 anos	Idade da mãe <input type="checkbox"/> < 30 anos <input type="checkbox"/> entre 30-40 anos <input type="checkbox"/> entre 41-50 anos <input type="checkbox"/> > 50 anos
<input type="checkbox"/> Gostam de estudar <input type="checkbox"/> Não gostam de estudar <input type="checkbox"/> Gostam da escola <input type="checkbox"/> Não gostam da escola Factores mais referidos para o insucesso escolar: 1º _____ 2º _____ 3º _____	

O(A) Director(a) de Turma

ESCOLA _____

Ano lectivo 2007/2008

**Complemento de caracterização da turma de assistente familiar e de
apoio à comunidade**

(Curso de Educação e Formação)

Nº	Idade	Escola e Turma anterior ao CEF	Discriminação das disciplinas com nível inferior a três no último ano frequentado	Retenções: (Discriminadas por quantidade e ano de ocorrência)	Apoios: (Apoio pedagógico acrescido; Apoio directo especializado)	Planos Educativos: (Plano recuperação; Plano acompanhamento)	Observações: Sinalizações por alíneas*.
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							

***Sinalizações averbadas ao registo biográfico do aluno**

- a) Apresenta registo de pequeno défice cognitivo ao nível do raciocínio lógico e na abstracção de conceitos;
- b) Foi sinalizada como detentora de dificuldades na abstracção de conceitos;
- c) Beneficiou, no passado, de um currículo escolar próprio, a saber: *Percurso Curricular Alternativo*;
- d) Foi encaminhada para a psicóloga, vindo a beneficiar de Apoio Directo Especializado;
- e) Foi sinalizada como portadora de uma participação quase nula, grande desinteresse e falta de empenho, com registo de grande absentismo;
- f) Foi sinalizada como portadora de elevado índice de desmotivação/desinteresse e alguma falta de assiduidade;
- g) Demonstra algum absentismo à disciplina de Educação Física;
- h) Foi sinalizada com registo de alguma desmotivação.

Grelha de observação / registo (de problemas) de comportamento em sala de aula

Semana: ____ / _____ / _____

Tipologia Comportamental	Sujeitos														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Entrada desordeira															
Atraso sem justificação															
Uso de telemóvel															
Uso de auscultadores															
Conversa paralela															
Pedido inapropriado															
Intervenção despropositada															
Indiferença / apatia															
Come/bebe na aula															
Recusa participar nas act.															
Perde / esquece / destrói mat.															
Indisposição fisiológica															
Uso de linguagem imprópria															
Comportamento impulsivo															
Comportamento anti-social															
Comp. violento (auto e hetero)															
Sem consciência cognitiva															
Mente deliberadamente															
Estereotipias															
Desrespeito para c/ colega															
Desrespeito para c/ prof.															
Desrespeito para c/ aux.															
Advertência oral															
Não acata a advertência															
Advertência escrita ao DT															

Escala de Avaliação

1 Quase Nunca	2 Raramente	3 Algumas Vezes	4 Regularmente	5 Quase Sempre
---------------	-------------	-----------------	----------------	----------------

**Grelha de observação / registo comportamental em aula prática (saída
semanal às Instituições Cooperantes)**

Semana: ____ / _____ / _____

Itens em Avaliação	Sujeitos														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Assiduidade/pontualidade															
Responsabilidade															
Cumprimento de regras															
Iniciativa / autonomia															
Integração e interacção no grupo															
Incentivo à autonomia das crianças															

Escala de Avaliação				
1 Muito Insuficiente	2 Insuficiente	3 Suficiente	4 Bom	5 Muito Bom

Exercício de Autoconhecimento

Directrizes:

Isto **NÃO** é um teste.

Este é um exercício que contém afirmações/questões sobre as tuas práticas comportamentais diárias, dá a tua verdadeira opinião em cada uma delas.

Não existem respostas certas ou erradas. O que queremos é a tua opinião.

Pensa como cada afirmação descreve a tua forma de ser, pensar, agir, estar e sentir.

Faz um círculo em redor de

- | | | |
|----|------------------------|----------------|
| 1. | Se a prática tem lugar | Quase Nunca |
| 2. | Se a prática tem lugar | Raramente |
| 3. | Se a prática tem lugar | Algumas vezes |
| 4. | Se a prática tem lugar | Frequentemente |
| 5. | Se a prática tem lugar | Quase Sempre |

Se mudares de opinião na resposta, faz simplesmente uma cruz no número que pretendes anular e um círculo no número que pretendes ser o válido, ou seja, o da tua resposta.

Exemplo:

Afirmação: Costumo escutar os outros atentamente.

Pensa se é teu costume ouvir com atenção o que os outros te dizem.

“Quase Nunca”, “Raramente”, “Algumas Vezes”, “Frequentemente”, “Quase Sempre”

Se pretenderes seleccionar “Frequentemente”, deverás fazer o círculo no número 4 do teu questionário.

Nome: _____ Número: ___ Turma: CEF – “Assistente Familiar...”

Questões	Quase nunca	Raramente	Algumas vezes	Regularmente	Quase sempre
1. Tenho capacidade de criar uma boa impressão nos outros, de obter atenção, reconhecimento pessoal e respeito.	1	2	3	4	5
2. Tenho habilidade de ouvir e compreender o que os outros dizem.	1	2	3	4	5
3. Tenho tendência de procurar relacionamento mais próximo com as pessoas, dar e receber afecto no meu grupo.	1	2	3	4	5
4. Procuo estimular e encorajar os outros a desenvolver os seus próprios recursos para resolver problemas.	1	2	3	4	5
5. Possoo capacidade de influenciar os outros, fazer com que aceitem as minhas ideias e sigam as minhas orientações.	1	2	3	4	5
6. Costumo dizer e fazer coisas de modo natural, expresso livremente ideias, opiniões e sentimentos na ocasião em que ocorre.	1	2	3	4	5
7. Costumo aceitar críticas sem fortes reacções emocionais defensivas (tornando-me hostil ou fechando-me).	1	2	3	4	5
8. Possoo habilidades de perceber as necessidades, sentimentos e reacções dos outros.	1	2	3	4	5
9. Procuo dar feedback aos outros de modo útil e construtivo sem ofendê-los.	1	2	3	4	5
10. Tenho habilidade de reconhecer, diagnosticar e lidar com conflitos e hostilidades dos outros.	1	2	3	4	5
11. Sou capaz de organizar e apresentar as minhas ideias de forma efectiva.	1	2	3	4	5
12. Procuo conhecer as ideias dos outros e estou sempre disposto para receber sugestões.	1	2	3	4	5
13. Sou capaz de modificar o meu ponto de vista e o meu comportamento.	1	2	3	4	5
14. Costumo escutar os outros atentamente.	1	2	3	4	5
15. Não me coloco na defensiva e mostro-me sempre receptivo aos outros e às suas ideias.	1	2	3	4	5
16. Confio no meu potencial e valorizo a minha individualidade.	1	2	3	4	5
17. Evito julgar as pessoas pela aparência e, mesmo quando elas não me ajudam, procuro respeitar as diferenças.	1	2	3	4	5
18. Costumo observar e avaliar o meu próprio comportamento e as reacções dos outros.	1	2	3	4	5
19. Tenho amigos em diferentes grupos.	1	2	3	4	5
20. Gosto de lidar com pessoas diferentes.	1	2	3	4	5

Exercício de Reflexão Mensal a realizar em Casa

- 1.** Com a colaboração de duas pessoas (teu familiar/amigo), pede-lhes para responderem às mesmas questões centradas sempre na tua pessoa (o que elas pensam acerca da tua forma de agir e estar).
- 2.** Analisa as diferenças entre a tua resposta e as dadas por eles acerca de ti.
- 3.** Identifica quais serão os teus pontos fracos em termos de relacionamento. E quais serão os mais fortes.
- 4.** Define objectivos de melhoria, ou seja, define o que pretendes fazer para melhorar as tuas competências relacionais ou interpessoais.
- 5.** Define prioridades (por onde começar) e prazos de execução.
- 6.** Não te esqueças de tomar nota do que te propões executar para mudar, faremos uma reavaliação periódica do teu plano de intenções.

O QUE ESTÁ A ACONTECER NESTA SALA?

(WIHIC A)

FORMAS E PREFERÊNCIAS DE ESTUDO ACTUALMENTE

O que está a acontecer nesta sala?

Formas e Preferências de Estudo Actualmente

Directrizes:

Isto NÃO é um teste.

Este questionário contém afirmações sobre as práticas que, actualmente, podem ter lugar na tua sala de aula.

Não existem respostas certas ou erradas. O que queremos é a tua opinião.

Pensa como cada afirmação descreve como é a tua actual sala de aula.

Faz um circulo em redor de

- | | |
|---------------------------|----------------|
| 1. Se a prática tem lugar | Quase Nunca |
| 2. Se a prática tem lugar | Raramente |
| 3. Se a prática tem lugar | Algumas vezes |
| 4. Se a prática tem lugar | Frequentemente |
| 5. Se a prática tem lugar | Quase Sempre |

Não te preocupes se algumas afirmações deste questionário forem bastante semelhantes.

Dá a sua opinião a todas as afirmações.

Se mudares de opinião na resposta, faz simplesmente uma cruz no número que pretendes anular e um círculo no número que pretendes ser o válido, ou seja, o da tua resposta.

Exemplo:

Afirmação: Presto atenção durante a aula.

Pensa se é teu costume prestar atenção durante o decurso da aula.

“Quase Nunca”, “Raramente”, “Algumas Vezes”, “Frequentemente”, “Quase Sempre”

Se pretenderes seleccionar “Frequentemente”, deverás fazer o círculo no número 4 do teu questionário.

Nome: _____ **Número:** ___ **Turma:** CEF – “Assistente Familiar...”

Lembra-te que estás a avaliar a tua actual sala de aula:

Coesão Grupal	Quase Nunca	Raramente	Algumas vezes	Regularmente	Quase Sempre
1.Faço amizades entre os alunos desta turma	1	2	3	4	5
2.Conheço os alunos desta turma	1	2	3	4	5
3.Sou amigável para com os alunos desta turma	1	2	3	4	5
4.Os alunos desta turma são meus amigos	1	2	3	4	5
5.Trabalho bem com os colegas de turma	1	2	3	4	5
6.Ajudo os colegas de turma quando têm dificuldades	1	2	3	4	5
7.Os alunos desta turma gostam de mim	1	2	3	4	5
8.Nesta turma, tenho ajuda dos outros alunos	1	2	3	4	5
Apoio dos Professores	Quase Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Regularmente	Quase Sempre
9.O professor tem um especial interesse em mim	1	2	3	4	5
10.O professor dirige-se a mim para me ajudar	1	2	3	4	5
11.O professor considera os meus sentimentos	1	2	3	4	5
12.O professor ajuda-me quando tenho problemas com o trabalho	1	2	3	4	5
13.O professor fala comigo	1	2	3	4	5
14.O professor interessa-se pelos meus problemas	1	2	3	4	5
15.O professor move-se pela sala para falar comigo	1	2	3	4	5
16.O professor faz-me perguntas para eu perceber	1	2	3	4	5
Envolvimento	Quase Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Regularmente	Quase Sempre
17.Discuto ideias na sala de aula	1	2	3	4	5
18.Dou a minha opinião durante as discussões na sala de aula	1	2	3	4	5
19.O professor faz-me perguntas	1	2	3	4	5
20.As minhas sugestões e ideias são usadas durante as discussões na sala de aula	1	2	3	4	5
21.Faço perguntas ao Professor	1	2	3	4	5
22.Explico as minhas ideias aos outros alunos	1	2	3	4	5
23.Os alunos discutem comigo como resolver os problemas	1	2	3	4	5
24.Pedem-me para explicar como resolveria os problemas	1	2	3	4	5

Ordem e Organização	Quase Nunca	Raramente	Algumas vezes	Regularmente	Quase Sempre
25.É uma turma bem organizada	1	2	3	4	5
26.A turma é barulhenta	1	2	3	4	5
27.Avisaram-me o que aconteceria se quebrasse alguma regra	1	2	3	4	5
28.Conheço todas as regras da minha sala de aula	1	2	3	4	5
29.Os alunos que quebram as regras ficam em apuros	1	2	3	4	5
30.Os alunos que trabalhem mais rápido passam para o tópico seguinte	1	2	3	4	5
31.O professor é que decide quais os alunos que devem trabalhar em conjunto	1	2	3	4	5
32.Os alunos são castigados quando se portam mal na sala de aula	1	2	3	4	5
Orientação das Tarefas	Quase Nunca	Raramente	Algumas vezes	Regularmente	Quase Sempre
33.Cumprir uma certa quantidade de trabalho é importante para mim	1	2	3	4	5
34.Faço tanto como me proponho a fazer	1	2	3	4	5
35.Conheço os objectivos desta turma	1	2	3	4	5
36.Estou pronto para começar a aula a tempo	1	2	3	4	5
37.Sei o que estou a tentar realizar nesta turma	1	2	3	4	5
38.Presto atenção durante a aula	1	2	3	4	5
39.Tento entender o trabalho praticado na sala de aula	1	2	3	4	5
40.Sei quanto trabalho tenho que fazer	1	2	3	4	5
Cooperação	Quase Nunca	Raramente	Algumas vezes	Regularmente	Quase Sempre
41.Coopero com os outros alunos para fazer os exercícios propostos	1	2	3	4	5
42.Partilho os meus livros e apontamentos com outros alunos durante os exercícios	1	2	3	4	5
43.Quando trabalho em grupo na sala, existe trabalho de equipa	1	2	3	4	5
44.Trabalho com outros alunos em projectos de turma	1	2	3	4	5
45.Aprendo com os outros alunos desta turma	1	2	3	4	5
46.Trabalho com outros alunos desta turma	1	2	3	4	5
47.Coopero com outros alunos nas actividades da turma	1	2	3	4	5
48.Os alunos trabalham comigo para alcançar os objectivos da turma	1	2	3	4	5

Equidade	Quase Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Regularmente	Quase Sempre
49.O professor dá tanta atenção às minhas questões como às dos outros alunos	1	2	3	4	5
50.Tenho, da parte do professor, a mesma ajuda que os outros alunos têm	1	2	3	4	5
51.Tenho as mesmas oportunidades de falar como os outros alunos	1	2	3	4	5
52.Sou tratado da mesma maneira que os outros alunos	1	2	3	4	5
53.Recebo do professor o mesmo encorajamento que os outros alunos recebem	1	2	3	4	5
54.Tenho as mesmas oportunidades de participar nos debates de turma que os outros alunos	1	2	3	4	5
55.O meu trabalho obtém tantos elogios como os dos outros alunos	1	2	3	4	5
56.Tenho as mesmas oportunidades para responder como os outros alunos	1	2	3	4	5

ESCOLA _____

CEF de Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade

2008/2009

FORMAÇÃO PRÁTICA EM CONTEXTO DE TRABALHO FPCT Ficha de Avaliação	(portaria n.º 118/2005 de 14 de Outubro e rectificação de 30 de Dezembro de 2005)
Entidade Enquadradora: Jardim de Infância _____	
Tutora da Sala: _____ (Educadora de Infância)	
Aluna: _____	
CEF de Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade, Nível 2 (tipo II)	

Avaliação Semanal (1ª Semana: De 4 a 8 de Maio)	Tipo de Avaliação: quantitativa
Parâmetros de Avaliação	Classificações *
Qualidade de trabalho	
Ritmo de trabalho	
Assiduidade e pontualidade	
Capacidade de iniciativa	
Relacionamento interpessoal	
Conhecimento da área da componente prática	
Classificação Final	
Observações:	

* Escala de Avaliação	1 Muito insuficiente (de 1 a 4 valores)	2 Insuficiente (de 5 a 8 valores);	3 Suficiente (de 9 a 12 valores);	4 Bom (de 13 a 16 valores)	5 Muito bom (de 17 a 20 valores).
------------------------------	---	--	---	-----------------------------------	---

A Formanda	Instituição de Ensino		Instituição / Empresa	
	Directora de curso	Acompanhante de estágio	Directora Pedagógica	Tutora

Câmara de Lobos, ____ de _____ de 2009

Ex. ^{mo} Senhor Director Regional de
Educação da Região Autónoma da Madeira

Florabela Armanda Gomes Esteves, portadora do Bilhete de Identidade nº 9582897, emitido em 20 de Julho de 2007 pelo Arquivo de Identificação Civil do Funchal, com o NIF 173200672, residente em Câmara de Lobos, colocada e a exercer, no presente ano lectivo de 2008/2009, funções na Escola -----, como professora profissionalizada do Quadro de Zona Pedagógica do 10º B Grupo (Código 410 – Filosofia) a leccionar as disciplinas de Psicologia B 12º ano; Psicologia e Gestão do Comportamento ao curso de Assistente Familiar e Apoio à Comunidade do *CEF*. E a frequentar o curso de Mestrado na área de especialização de *Psicologia Pedagógica* da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, vem, por este meio, solicitar a V. ^a Ex. ^a autorização para, se possível, vir a utilizar dados relativos à caracterização e evolução das turmas de *CEF* da supracitada Escola, para elaboração da tese subordinada ao tema “*Gestão e Resolução de Problemas na Sala de Aula*” – estudo de um caso.

Sem outro assunto e com os melhores cumprimentos.

Câmara de Lobos, 23 de Junho de 2009

Pede Deferimento

Ex. ^{ma} Senhora
Presidente do Conselho Executivo da
Escola -----

Florabela Armanda Gomes Esteves, portadora do Bilhete de Identidade nº 9582897, emitido em 20 de Julho de 2007 pelo Arquivo de Identificação Civil do Funchal, com o NIF 173200672, residente em Câmara de Lobos, colocada e a exercer, no presente ano lectivo de 2008/2009, funções na Escola Básica -----, como professora profissionalizada do Quadro de Zona Pedagógica do 10º B Grupo (Código 410 – Filosofia) a leccionar as disciplinas de Psicologia B 12º ano; Psicologia e Gestão do Comportamento ao curso de Assistente Familiar e Apoio à Comunidade do *CEF*. E a frequentar o curso de Mestrado na área de especialização de *Psicologia Pedagógica* da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, vem, por este meio, solicitar a V. ^a Ex. ^a autorização para, se possível, vir a utilizar dados relativos à caracterização e evolução das turmas de *CEF* da Escola, para elaboração da tese subordinada ao tema “*Gestão e Resolução de Problemas na Sala de Aula*” – estudo de um caso.

Sem outro assunto e com os melhores cumprimentos.

Câmara de Lobos, 25 de Junho de 2009

Pede Deferimento

Ex. ^{ma} Senhora
Encarregada de Educação

Florabela Armanda Gomes Esteves, portadora do Bilhete de Identidade nº 9582897, emitido em 20 de Julho de 2007 pelo Arquivo de Identificação Civil do Funchal, com o NIF 173200672, residente em Câmara de Lobos, colocada e a exercer, no presente ano lectivo de 2008/2009, funções na Escola Básica -----, como professora profissionalizada do Quadro de Zona Pedagógica do 10º B Grupo (Código 410 – Filosofia) a leccionar as disciplinas *Psicologia* e *Gestão do Comportamento* ao curso de Assistente Familiar e Apoio à Comunidade do *CEF*, vem, por este meio, solicitar a V.^a Ex.^a permissão para vir a utilizar dados relativos a inquéritos, questionários e demais trabalhos como o da “Linha da vida”, realizados pela sua educanda ao longo dos dois anos de duração do referido curso, cuja aplicação esteve inserida no normal decurso das aulas.

É de esclarecer V.^a Ex.^a que a utilização dessa informação se destina à elaboração de uma tese de Mestrado, subordinada ao tema “*Gestão e Resolução de Problemas na Sala de Aula – estudo de caso*”. **Sendo de sublinhar que o tratamento dessa informação será sigiloso e efectuado em regime de absoluto anonimato.**

Grata pela colaboração e com os melhores cumprimentos.

Florabela Esteves

Câmara de Lobos, 13 de Janeiro de 2009

----- (Por favor, recorte por aqui!) ----- 

Está Autorizada

Não está Autorizada

