



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Escrever, Partilhar e Multiplicar Conhecimento!

Patrícia Alexandra de Sousa Moreira

Coimbra, 2011



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Escrever, Partilhar e Multiplicar Conhecimento!

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa.

Patrícia Alexandra de Sousa Moreira

Coimbra, 2011

**À minha Mãe, pelo apoio incansável,
mesmo nos dias em que só existe em mim um Lado Lunar...**

AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma especial à Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa pelo apoio, incentivo, disponibilidade e, principalmente, por não ter desistido da minha orientação, mesmo quando eu própria me perdia neste Caminho da Investigação. Foi extremamente gratificante conhecer melhor a Pessoa por trás da Professora atenta. Muito obrigada por ter partilhado comigo esta intensa Jornada.

Não poderia também deixar de agradecer aos responsáveis pela orientação do Curso em *b-learning* promovido pela Universidade de Coimbra, os Professores Doutores João da Silva Amado, Armanda Pinto Mota Matos, Cristina Maria Coimbra Vieira e Maria Teresa Ribeiro Pessoa, pela gentileza ao autorizarem o acesso à informação do curso “Violência e Gestão de Conflitos na Escola”, no qual se baseia este estudo.

À minha Família, agradeço o apoio e a compreensão indispensável à realização deste projecto, e ao meu Avô, agradeço a Força constante de uma pessoa simples que amava a terra e que me amava também. Sem ti Mãe, a que luta, feroz e docilmente, ao meu lado pelos meus Sonhos, esquecendo-se tanta vez dos dela, não há Palavras.

Um obrigado sentido aos meus Amigos que, mesmo não fazendo parte deste percurso, nunca me deixaram sozinha, perdoadando-me ausências, encorajando-me a continuar a minha Busca pela Aprendizagem, aceitando as minhas viagens constantes ao Mundo dos Sonhos e apoiando-me nas Loucuras que eles sabem indispensáveis à minha existência, mesmo quando não as compreendem. Obrigada a todos pelo apoio, obrigada Ana pela colaboração na língua inglesa. E obrigada a ti, Cristela, minha Amiga ausente, mas eterna no meu Coração, por me sussurrares todos os dias que “é possível.”

Um agradecimento sentido ao “Bruno”, a todos os meus alunos, aos que foram, aos que o são e aos que serão meus alunos Amanhã. Foi principalmente por vós, por preencherem tanto a minha Vida, pela Vontade que tenho de vos ver Cidadãos de valor e com valores, pela Vontade de ser sempre melhor Professora, por achar que merecem o melhor de mim, de Nós, que eu quis enveredar por este caminho.

Índice

	Pág.
Introdução.....	1
Parte I: Enquadramento Geral.....	4
Capítulo 1: A Formação Contínua de Professores	
1.1. Ser Professor.....	5
1.2. A Identidade Profissional.....	7
1.3. A Formação Contínua de Professores.....	12
Capítulo 2: A Reflexão como Estratégia de Formação Contínua de Professores	
2.1. O papel e a importância da Reflexão no Desenvolvimento Profissional	18
2.2. Ser um Professor Reflexivo.....	23
2.3. A Teoria da Flexibilidade Cognitiva.....	24
2.4. O Quotidiano Escolar como Espaço de Reflexão partilhada.....	27
2.5. Os Casos e as Narrativas como Estratégia de Reflexão.....	30
Parte II: Investigação empírica	34
Capítulo 3: Problemática da Investigação e Metodologia	
3.1. Contexto de Pesquisa.....	35
3.2. Objectivos do estudo.....	40
3.3. Instrumentos de Recolhas de Dados.....	41
3.4. Opções metodológicas.....	43
3.5. Caracterização dos sujeitos da investigação.....	45
3.6. Tratamento de dados.....	48

Capítulo 4: Apresentação e Análise dos resultados

4.1. A Problemática.....	56
4.2. Os Factores.....	57
4.3. As Soluções.....	61
4.4. As Características dos Agressores.....	63
4.5. As Características das Vítimas.....	66
4.6. As Consequências para os Agressores.....	67
4.7. As Consequências para as Vítimas.....	68
4.8. As Consequências para os Observadores.....	70
Reflexões Conclusivas	71
Bibliografia	75
Anexos	81

RESUMO

A presente dissertação propõe-se investigar a importância da escrita, da partilha de experiências pedagógicas na Formação Contínua dos Professores, instrumentos que se crêem essenciais no desenvolvimento profissional dos professores.

O professor recém-formado enfrenta frequentemente uma realidade bem diferente do que ele imaginou ao longo do seu percurso universitário. Ao participar em acções de Formação Contínua de Professores, estes não devem encarar esses projectos como um Caminho solitário, mas sim como uma estrada que precisa ser percorrida de forma colaborativa com os seus pares.

Um dos objectivos desta tese é indubitavelmente mostrar a importância da escrita de narrativas, de casos e do tempo de reflexão que estas últimas proporcionam aos seus autores. Ela pretende ainda mostrar que a partilha de narrativas entre pares pode efectivamente levar os professores a novas estratégias, a novas soluções. Primeiro, através da auto-reflexão ao escrever as histórias e, de seguida, através de uma reflexão conjunta ao partilhá-las com os seus pares.

A metodologia usada ao longo desta investigação é de natureza qualitativa e interpretativa, uma vez que era a que melhor se adequava ao pretendido. Os dados interpretados foram recolhidos no *Fórum “Storywriting”*, uma actividade inerente ao Curso de “Violência e Gestão de Conflitos na Escola”, oferecido pelo ED.UC, um projecto especial de Ensino à Distância promovido pela Universidade de Coimbra e cujos professores pertencem à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Os comentários feitos pelos quinze formandos a partir de um enunciado referente a um caso de indisciplina constituíram o material para a Análise de Conteúdo.

Os resultados apresentados permitiram-nos compreender que há uma grande riqueza de conteúdo nos vários comentários e que a partilha de opiniões permite construção de conhecimento e uma progressão no desenvolvimento profissional, mas também pessoal do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Contínua de Professores, Desenvolvimento Profissional, Casos, Narrativas, Colaboração.

ABSTRACT

The main purpose of this dissertation is to investigate the importance of the writing, the importance of sharing pedagogical experiences during Teachers Continuing Education, which seems to be essential instruments for the teachers professional development.

The newly formed teacher oftentimes faces a reality which is a lot different from the one he imagined during the time he was in college and easily realizes that the theory is not enough at all. By participating in Teacher Continuing Education activities, the newly formed teacher should not look at this projects as a solitary Road, but as road that should be walked along together with his partners.

One of the purposes of this thesis is obviously to show the importance of the writing narratives based on cases and on the time of meditation that those narratives will offer to their authors. It is also important to refer that the sharing of the narratives between partners can effectively lead the teachers to new strategies, to new solutions. First of all, through the auto-reflection while writing the stories, and then, through a group meditation while sharing the stories with his partners.

The methodology used during this research is based on a qualitative and interpretive approach, given that it was the best choice in order to achieve the purposes. The considered data were collected through the *Forum "Storywriting"*, which is an inherent part of the Course "Violence and Conflict Management in School", offered by the ED.UC, and included in a special program of Distance-Learning promoted by the University of Coimbra and whose teachers belong to the Department of Psychology and Education Sciences. The comments made by the fifteen students in considering a topic referring to a case indiscipline were the basis for the Content Analysis.

The presented results allowed us to understand that there is a highly rich content in the different comments and that brainstorm will improve knowledge and also improve not only professional, but also personal, development of the teacher.

KEYWORDS: Teachers Continuous Education, Professional Development, Cases, Narratives, Collaboration.

RÉSUMÉ

L'objet de cette dissertation est d'investiguer l'importance de la production écrite, du partage d'expériences pédagogiques dans la Formation Continue des Enseignants, des instruments que nous croyons essentiels pour le développement professionnel des enseignants.

L'enseignant nouvellement formé se heurte souvent à une réalité bien différente de celle imaginée tout au long de son parcours universitaire et comprend rapidement que la théorie n'est pas suffisante. En participant à des actions de Formation Continue des Enseignants, ces derniers ne doivent pas envisager ces projets comme un Chemin solitaire, mais comme une route à parcourir en collaboration avec leurs pairs.

Un des objectifs de cette étude est sans doute montrer l'importance des récits, des cas et du temps de réflexion que ces productions écrites proposent à leurs auteurs. Elle prétend encore montrer que le partage de récits entre pairs peut effectivement mener les enseignants à de nouvelles stratégies, à de nouvelles solutions. D'abord, à travers l'autoréflexion pendant que les histoires sont écrites et, ensuite, à travers la réflexion conjointe quand elles sont partagées avec d'autres enseignants.

La méthodologie utilisée au long de cette investigation est qualitative et interprétative, étant donné qu'il s'agit de celle que mieux correspond à l'objectif de cette recherche. Les données interprétées ont été réunies dans le *Forum "Storywriting"*, une activité de la formation en "Violence et Gestion de Conflits à l'École", offerte par ED.UC, un projet spécial d'Enseignement à Distance de l'Université de Coimbra avec des professeurs appartenant à la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation. Les commentaires faits par les quinze participants à partir d'un énoncé concernant un cas d'indiscipline ont constitué le matériel pour l'Analyse de Contenu.

Les résultats présentés nous ont permis de comprendre qu'il y a une grande richesse de contenu dans les plusieurs commentaires et que le partage d'opinions permet la construction de connaissances et une progression dans le développement professionnel, mais aussi personnel de l'enseignant.

MOTS-CLÉS: Formation Continue des Enseignants, Développement Professionnel, Cas, Récits, Collaboration.

“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

(Nóvoa, 1997, 26)

Introdução

Esta investigação visa demonstrar que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, 43), ou seja, este estudo pretende valorizar a aprendizagem colaborativa, pretende mostrar que a partilha de episódios da vida da escola pode ser um instrumento imprescindível no desenvolvimento profissional dos professores, na Formação Contínua dos Professores.

Ao iniciar a actividade como professores, durante o ano de estágio pedagógico, sentimos frequentemente a angústia de não nos sentirmos preparados a enfrentar as funções inerentes à profissão. Deixamos frequentemente que a insegurança, a angústia, o medo de falhar tomem conta de nós. Muitas vezes caímos. E muitas vezes nos levantamos também.

Eu sempre soube que queria conhecer outras línguas, outras culturas, mas, ao longo do meu percurso universitário, não senti o apelo do Ensino. No entanto, após a minha primeira aula, a que tanto me angustiou e que não me deixou dormir na noite anterior, a Paixão pela Educação surgiu e não mais me largou. Porém, as inseguranças, os receios perduraram... Alguns anos depois, sinto que melhorei bastante a minha prática pedagógica, principalmente devido à experiência que fui adquirindo ao longo de todos estes anos de Ensino e de Formação, no entanto ainda sou e serei uma aprendiz.

Porém, a verdade é que sempre me senti um pouco só pelos lugares, onde passei... Não me senti só como pessoa, senti-me só como profissional. Nas salas reservadas aos professores, aos formadores, fala-se do dia-a-dia, fala-se da escola, dos alunos, fazem-se por vezes alguns desabafos, mas raramente se partilham histórias, a não ser as histórias de sucesso. Devido ao que vivenciei, sempre achei o Professor um profissional isolado na sua sala de aula, aperfeiçoando um Individualismo difícil de quebrar após tanta acomodação ao estado de coisas.

Um dia, fui professora de Francês de um aluno chamado “Bruno”, de um aluno oriundo da vila piscatória da Nazaré. A própria vila já possui características especiais, no entanto, a isso, podíamos juntar a frustração de um aluno por estar na escola contra a sua Vontade. Não foi fácil lidar com o “Bruno”, não foi fácil lidar com a

minha própria frustração por não conseguir levar os meus intentos a bom porto, não foi fácil pensar durante tanto tempo que eu era uma das poucas professoras na escola que não sabia como trabalhar com um aluno como o “Bruno” que tudo fazia para arruinar as minhas aulas preparadas cuidadosamente e com a esperança de propor actividades que, de alguma forma, o pudessem cativar.

Alguns meses depois, muita angústia depois, durante uma reunião de Conselho de Turma, fala-se na possível expulsão da escola do “Bruno”. Fui completamente surpreendida. Afinal, todos os professores da turma enfrentavam há meses o mesmo problema que eu, só que ninguém tinha escrito, falado ou partilhado com os seus pares. Os sentimentos explodiram naquela reunião e apenas lhes surgiu a ideia da solução drástica, a expulsão. O “Bruno” não era fácil, enfrentava-nos diariamente, colocava-nos constantemente à prova e, sim, tudo seria mais fácil e mais aprazível sem o “Bruno” na sala de aula. No entanto, nunca consegui deixar de me perguntar... Não terá sido apenas o Caminho mais fácil na resolução de um grande problema? O “Bruno” não foi logo expulso, mas aconteceu alguns meses depois.

Eu não tive a solução. Apesar de algumas pequenas conquistas feitas junto do “Bruno”, eu não consegui o milagre de ele se interessar pelas aulas. Mas consegui a sua confiança... Tinha de começar por algum lado. E aconteceu quando ele foi obrigado a partir.

Nesse dia, a angústia deu lugar à Revolta. Como podem a Escola e os Professores desistir assim de um aluno? Não, eu não tinha nenhuma receita milagrosa a transmitir aos meus colegas, à instituição. Mas não deveríamos nós ter feito mais? Juntos?

Foi nesse dia que mais senti o isolamento dos professores, o seu Individualismo, o seu medo de mostrar que as suas histórias nas salas de aulas não são apenas feitas de vitórias... Foi nesse dia que achei que nós, professores, devemos aprender a colaborar, a partilhar e, juntos, a analisar, a reflectir sobre os casos com que todos nós, professores, nos deparamos no dia-a-dia de uma escola.

Por tudo isto, achei que a Formação Contínua de Professores era muito importante. É essencial assistir a acções de formação na área pedagógica e outras, mas o Professor não deve esperar apenas que o “outros” lhes facultem o que mais precisam.

Como refere Nóvoa (1995, 28), “os professores têm de assumir-se como produtores da sua profissão”.

Uma vez que sou da opinião que o espaço ideal para o crescimento pessoal e profissional do professor, para a formação continuada, é o seu local de trabalho, esta tese surge da Vontade que a Escola dê aos seus professores um palco de Reflexão partilhada sobre as suas práticas pedagógicas e tempo para que esta possa acontecer.

Assim, o primeiro capítulo deste estudo visa a Formação Contínua de Professores. Começamos por uma definição do que é Ser Professor. De seguida, abordamos a sua Identidade Profissional e, por fim, escrevemos sobre a importância da Formação Continuada para estes agentes do Ensino.

No segundo capítulo, assumimos a Reflexão como uma Estratégia da Formação Contínua de Professores e, dessa forma, escrevemos sobre o papel e a importância da Reflexão no Desenvolvimento Profissional e tentamos definir o que é um professor reflexivo. Após estes dois itens, faz todo o sentido referir a Teoria da Flexibilidade Cognitiva para, logo depois, olhar para o Quotidiano Escolar como um espaço privilegiado para a Reflexão Partilhada, terminando com a ideia de que os casos são uma ótima estratégia de Reflexão.

No âmbito da investigação e da metodologia, começamos por contextualizar o presente estudo que se centra no Curso *b-learning* “Violência e Gestão de Conflitos na Escola” promovido pela Universidade de Coimbra após um protocolo com o Ministério da Educação. Esta formação serve o propósito de formar 225 docentes na área da gestão da indisciplina e dos conflitos que surgem na Escola. Depois, informaremos os objectivos da investigação e as metodologias utilizadas para os fins a que nos propusemos. Por fim, caracterizamos os sujeitos da investigação e organizamos os dados recolhidos.

No quarto e último capítulo, foram apresentados e analisados os dados organizados anteriormente.

Por fim, procedemos a algumas reflexões conclusivas, baseadas neste projecto de investigação, e a algumas considerações sobre potencialidades e limitações do mesmo.

PARTE I

Enquadramento Geral

Capítulo 1

A Formação Contínua de Professores

1.1. Ser Professor

“Conta uma lenda que estavam duas crianças patinando em um lago congelado. Era uma tarde nublada e fria, e as crianças brincavam sem preocupação.

De repente, o gelo se quebrou e uma das crianças caiu na água. A outra, vendo que seu amiguinho se afogava debaixo do gelo, pegou uma pedra e começou a golpear com todas as suas forças, conseguindo quebrar o gelo e salvar seu colega.

Quando os bombeiros chegaram e viram o que havia acontecido, perguntaram ao garoto:

- Como você conseguiu fazer isso? Será possível que você tenha quebrado o gelo com essa pedra e com suas mãos tão pequenas?

Nesse instante, apareceu um ancião, que disse:

- Eu sei como ele conseguiu!

- Como? – todos perguntaram.

O ancião respondeu:

- Não havia ninguém ao seu redor para lhe dizer que ele não seria capaz...”

autor desconhecido¹

Actualmente, os professores enfrentam a desvalorização do saber escolar, a multiplicação das suas tarefas e a burocratização do seu cotidiano, defrontam-se também com salários baixos, com a ameaça do desemprego, com a perda de prestígio

¹ (Em: <http://www.portalcmc.com.br/saladeaula07.htm>. Acesso em: 02 Setembro 2011.)

social que, durante tantos anos, foi espontaneamente reconhecido, e, além de tudo isto, ainda são alvos de inúmeras críticas por parte de várias frentes da nossa sociedade.

Antigamente eram reconhecidos os valores intelectuais, humanistas, tais como o conhecimento, a reflexão, a vocação e, hoje em dia, predominam cada vez mais os valores individualistas e economicistas. O mundo e os seus valores vão-se alterando e ser Professor é, tal como a sociedade, estar em constante mutação.

António Nóvoa (1995), relativamente às mudanças na sociedade, referiu que essas ocasionavam a indefinição da real função dos professores, a quem é exigida uma cada vez maior polivalência. Actualmente, as exigências frente à profissão abrangem aspectos de ensino-aprendizagem, mas também de cuidados à infância, de higiene, de saúde, de administração escolar, de respeito e trabalho com os diferentes contextos sociais, económicos e culturais, bem como com as diferentes estruturas familiares de hoje. Por isso, ele concluiu que poderíamos considerar que os professores, em certos momentos, assumem o papel de psicólogos, médicos, enfermeiros, assistentes sociais, e mesmo de pai e mãe.

Desta forma, assumir a profissão docente hoje é um desafio, pois, além desta indefinição nas suas funções, também Sacristán (1999) destaca que o professor não detém a exclusividade na responsabilidade de suas acções educativas, pois ele é constantemente influenciado pela política, pela economia, pela cultura e outras áreas da sociedade.

No entanto, o professor nunca abandona o seu compromisso de educar e *“tudo vale a pena se a alma não é pequena”* (Fernando Pessoa *in* Mensagem²). Porém, se assim não for, se a missão do ensino não fizer a pessoa por trás do professor um ser feliz, se o aluno sentir a frustração do seu guia, então, tal como refere Alarcão (1996), o professor deve ter a coragem de abandonar a sua profissão antes que ela se torne para ele um fardo demasiado difícil de suportar.

Ruivo³ escreveu algumas palavras sobre o que ele considera ser um bom professor:

“Por tudo isso, professor é obra permanentemente inacabada. É contentor onde cabe sempre mais alguma coisa. O professor é um intelectual, mas também é um

² (Em: <http://www.ruadapoesia.com/content/view/43/39/>. Acesso em: 02 Setembro 2011.)

³ (Ruivo, João. *E vale a pena ser professor?* Em: <http://www.educare.pt>. Acesso em: 26 Setembro 2011)

artesão; é um teórico, mas que tem que viver na e com a prática; é um sábio, mas que tem de aprender todos os dias; é um cientista que tem que traduzir a sua experimentação para mil linguagens; é um aprendiz que ensina; é um fazedor dos seres e dos saberes; mas é também um homem, ou uma mulher, como todos nós, frágil, expectante e sujeito às mais vulgares vulnerabilidades.”

Uma vez mais, é referida a polivalência do professor, de um profissional que não pode ser visto somente como um técnico, como um especialista numa determinada área ou apenas como um transmissor de conhecimentos. Para Nóvoa (2000, 9), *“não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente a nível do empenhamento e da relação humana”*. Também Pessoa (2003, 3) afirma que *“o professor, então, não será apenas nem fundamentalmente um técnico, que planifica e decide, mas antes um arquitecto do desenvolvimento humano, de si e de outros, um artesão - tecelão de afectos - no sentido, sobretudo, da minúcia na construção de laços e sentidos de si, do outro e da relação de si com outros.”*

Para finalizar, citamos novamente Nóvoa (2000, 10): *“É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.”* Concordamos com estas opiniões, pois, numa profissão em que a interacção entre pessoas acontece constantemente, é impossível que o nosso “eu pessoal” não se confunda com o nosso “eu profissional”. Na nossa maneira de Ser Professor, haverá sempre muito da nossa forma de Ser Pessoa.

1.2. Identidade Profissional

Nóvoa (2000, 16) afirma que *“a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.”*

Desta forma, explicar o conceito de identidade é bem mais difícil do que possa parecer. Aliás, Dubar (1997, 103) cita o psicólogo Erikson que afirma que *“quanto mais se escreve sobre este tema, mais as palavras instauram uma limitação à volta de uma*

realidade tão insondável como invasora de todo o espaço.” Ainda Erikson (citado por Dubar, 1997) refere que a identidade nunca está definitivamente terminada e que os indivíduos atravessam obrigatoriamente crises resultantes daquilo que ele denomina como *fissuras do eu*. Julgamos que é possível pode transpor esta afirmação para o conceito de identidade profissional, uma vez que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, 1991, cit. por Nóvoa, 2000, 15).

Nóvoa (1995) considera que o processo de profissionalização docente e a construção do seu prestígio advém de um estatuto social e económico que se destacam pelo domínio de conhecimentos e de técnicas. São estes conhecimentos e técnicas que permitiram aos professores ter uma ocupação principal a tempo inteiro, estabelecer um suporte legal para o exercício da actividade docente, criar instituições de formação específicas e associações profissionais da classe. A adesão dos docentes aos valores éticos e deontológicos que orientam a educação e o seu envolvimento no processo de escolarização provocaram significativas marcas na identidade profissional dos mesmos. Ainda o mesmo autor (Nóvoa, 1995) afirma que ser professor não é algo fechado, é procurar uma constante actualização, uma constante aprendizagem e que, todos os dias, aprendemos a ser professores, ou, como refere Sacristán (1995, 65) “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração”.

A construção da identidade profissional do professor acontece então de forma contínua e de acordo como cada um compreende e interpreta a sua própria identidade. Será necessário que cada docente encontre um equilíbrio entre o seu eu pessoal e o seu eu profissional. Ou seja, a sua construção como profissional será sempre influenciada pelas suas relações estabelecidas na escola, com os seus pares, com os seus alunos, com a direcção, mas também no ambiente social, com a sua família e com os seus amigos.

Assim, ao longo do seu percurso profissional e pessoal, o professor irá construir saberes, conhecimentos, e as suas experiências, reflexões, leituras irão guiar a sua prática docente e (re) construir continuamente a sua identidade pessoal e profissional. A parte técnica de ser professor não pode ser dissociada da dimensão pessoal, do seu crescimento como indivíduo, da sua personalidade, nem da dimensão profissional, da sua organização enquanto professor e aprendiz, e nem da sua dimensão social, o profissional que se adapta à escola, aos colegas, aos alunos, entre outros. O professor deve saber movimentar-se nas mais variadas situações.

Julgo então importante referir os três “AAA” de Nóvoa (2000, 16), os que sustentam o processo identitário dos professores:

“- *A de Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

- *A de Acção*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

- *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.”

Outro factor que influencia a construção da identidade profissional é a Formação Contínua, tanto a que recebemos em seminários, *workshops*, cursos, etc., como a desenvolvida de forma autónoma através de uma reflexão crítica sobre as nossas práticas pedagógicas.

Mas, focando a dimensão colectiva, permitirá a Escola aos seus docentes o desenvolvimento da sua dimensão social e profissional para que estes se sintam realizados, individual e colectivamente?

E os professores, estarão dispostos a deixar de ser vítimas de condicionalismos exteriores e a resgatarem a sua própria identidade profissional, em conjunto com os seus pares?

Como já foi exposto mais acima por diversas vezes, os professores têm lidado, nas últimas décadas, com uma desvalorização das suas funções e, para além das razões já mencionadas, poderia ser pertinente investigar também algo que terá a ver com professores que viram no ensino uma “tábua de salvação” para um beco profissional sem saída... Afinal, como atrair para esta profissão os melhores e não os piores para a prática da função docente? Para discutir este assunto, seria necessário referir os factores formação, avaliação, remuneração, condições de trabalho, entre tantos outros.

Porém, regressando à tentativa de definição de identidade profissional, sabemos que, actualmente, tal como refere Faure (1973, cit. por Esteve, 1995, 103), a sociedade

exige ao professor que prepare os seus alunos para o Futuro e não para as necessidades do Presente. Mas, se a nossa Sociedade está em constante *devir*, como poderá o professor conhecer o Amanhã? Assim, mesmo sendo um excelente profissional, o professor jamais conseguirá corresponder a tantas expectativas.

À identidade profissional do professor corresponde frequentemente a palavra *stress* ou o tema do mal-estar docente que Esteve (1995, 97) associa ao desajustamento à mudança social. E os factores aliados a esse mal-estar docente é o aumento das exigências em relação ao professor; a inibição educativa de outras agentes de socialização (já que a escola assume frequentemente o papel de transmitir valores da esfera familiar); a ruptura do consenso social sobre a educação, o aumento das contradições no exercício da docência, a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo; (afinal, a educação já não é sinónimo de um futuro melhor – se tudo corre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes, se corre mal, pensam que os professores são maus profissionais); a menor valorização pessoal do professor, mudança dos conteúdos curriculares (alguns são contra por pura preguiça, mas outros temem acabar por descurar o estudo das humanidades); a escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho, as mudanças nas relações professor-aluno, a fragmentação do trabalho do professor (irónico que, numa era que valoriza a especialização, o professor tenha um leque de funções enorme) ...

Também associada à identidade profissional é a desvalorização que os professores sentem por parte da sociedade relativamente à sua profissão. O professor é frequentemente o alvo preferido para ser culpado pelas falhas do sistema da Educação e, obviamente, sente-se até perseguido pelos políticos e pela própria sociedade. Trata-se afinal do principal responsável pela educação dos jovens. Ainda Ranjard (1984) e Cole (1985, 1989) referem que *“a valoração negativa do professor como bode expiatório e responsável universal de todos os males do sistema é uma das marcas do nosso tempo. Enquanto, há vinte anos, os pais estavam dispostos a apoiar o sistema de ensino e os professores, perante as dificuldades do processo de aprendizagem e de educação dos filhos, no momento actual encontramos uma defesa incondicional dos alunos, seja qual for o conflito e seja qual for a razão que assiste ao professor. A falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho é cada vez mais evidente”* (cit. por Esteve, 1995). Esteve (1995, 106) também acrescenta que *“a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma*

melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência”.

Como será possível averiguar através da nossa investigação, através das nossas conversas entre professores, os docentes sentem realmente essa desvalorização acima mencionada e sentem-na constantemente. São os encarregados de educação a exigir que estes sejam também pais dos seus filhos e que nem sempre respeitam as suas práticas pedagógicas. E sentem igualmente que são um alvo fácil da crítica social. Porém, no combate às injustiças, faltam-lhes armas, pois falta-lhes tempo, estabilidade e outras condições necessárias à valorização da sua profissão.

Nóvoa (1995) acresce que os professores estão submetidos a um conjunto de pressões sociais e políticas, que lhes impõe o perfil do profissional reflexivo em termos de retórica oficial, mas que, na prática, contraditoriamente, a sua existência profissional está submetida a uma intensificação do trabalho, o que dificulta claramente a partilha de experiências e a reflexão colectiva sobre as práticas pedagógicas.

Ou seja, a identidade profissional dos docentes existirá apenas para aqueles que conseguirem sobreviver às exigências nem sempre justas da sociedade e para aqueles que conseguirem construir a sua identidade pessoal, social e profissional de forma adequada.

Ainda citando Nóvoa (2000, 16), ele afirma que se trata de *“um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”* e *“as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”* (Nóvoa, 2000, 17).

Para finalizar, apesar de todas as contrariedades, o professor, ao longo da construção da sua identidade profissional, não se pode deixar perder da sua principal função no processo ensino-aprendizagem, ele não se pode esquecer que não é apenas um simples transmissor de conhecimentos, é um profissional que reflecte, um espírito crítico.

Os alunos são indivíduos que podem também trazer algo aos colegas, aos professores. Num meio de aprendizagem, os alunos não deveriam ser passivos, mas deveriam sim ter um papel profundamente activo na sua Educação.

Os alunos devem ser levados a reflectir sobre determinados problemas, encorajados a explorar possibilidades, a discutir com os seus colegas para, finalmente,

apresentar o que eles conseguiram encontrar. Eles não estão apenas sentados a ouvir, ensinados a dar a resposta que o professor tem, eles constroem conhecimento, procuram a **sua** resposta. O professor é um Guia, um Mentor, cria situações de aprendizagem que impliquem uma construção individual do Saber, não aceita apenas respostas memorizadas.

No entanto, para que tudo isto acima descrito seja alguma vez possível, para que isto ultrapasse a ideia de uma utopia, para que possamos finalmente mudar o rumo das coisas e melhorar o processo ensino-aprendizagem, para que a construção da identidade profissional docente aconteça de forma saudável, é fundamental que os professores tenham o tempo necessário para reflectir sobre as suas experiências, possam partilhar essas mesmas vivências com os seus colegas para, assim, todos poderem melhorar as suas práticas de ensino. Obviamente, como obstáculo a esta reflexão fundamental, o tempo não é infelizmente o único problema, existe também a instabilidade profissional, a perda constante de privilégios, a própria Vontade do professor, entre muitas outras barreiras.

É preciso deixar os professores viverem uma Vocação, não apenas uma Profissão.

1.3. Formação Contínua de Professores

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”.

Gonzaguinha⁴

Durante muito tempo, a Formação Contínua de Professores esteve principalmente centrada nas intenções do desenvolvimento do próprio sistema de ensino e, até, apenas no Ministério da Educação, daí este tema ter começado a ser analisado tardiamente em Portugal.

Actualmente, este conceito tem, como protagonista, o próprio professor, o seu desenvolvimento pessoal e profissional contextualmente situado. Hoje, o professor é o interveniente activo no seu processo de formação.

⁴ (Em: <http://letras.terra.com.br/gonzaguinha/1175672/>. Acesso em 26 Agosto 2011)

Nas últimas décadas, no seguimento das mudanças sociais, económicas e culturais, toda a sociedade tem estado mais atenta à área da Educação, querendo conhecer melhor o que se passa dentro do sistema escolar. Assim, temos vivido várias reformas educativas e as questões referentes às práticas pedagógicas e à formação dos professores são discutidas até fora do espaço dos especialistas.

Sacristán (1995, 64) considera que a formação de educadores tornou-se numa *“pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos”*, o que nos leva facilmente a compreender o porquê da importância da Formação Contínua de Professores, a parte principal das reformas educativas.

E, como já foi referido anteriormente, além da importância das competências científicas e técnicas do professor, é cada vez mais valorizado o facto de o professor ser capaz de desenvolver uma prática pedagógica que prepare os seus alunos para a sociedade actual ou até futura. Uma vez mais, falo do professor constituído pelo seu “eu profissional” e o seu “eu pessoal”, pois, afinal, os professores ensinam não só o que sabem, mas também o que são.

Deste modo, é de extrema importância que a formação inicial de professores prepare os futuros profissionais de educação a ter a autonomia suficiente para ir além dos modelos pré-estabelecidos de Formação Contínua, a ter autonomia para reflectir, individualmente e em grupo, sobre as suas práticas e, assim, de forma contínua, possam construir a sua identidade enquanto professores e enquanto pessoas.

No seguimento deste pensamento, Nóvoa (1995), refere que a formação do professor não se dá apenas através do acúmulo de cursos sobre conhecimentos específicos ou sobre técnicas de ensino. O professor constrói-se através da própria prática, quando passa a ser protagonista activo na concepção, acompanhamento, avaliação e reflexão do seu próprio trabalho pedagógico. Só assim o docente terá autonomia para se desenvolver profissionalmente e assumir esse compromisso consigo mesmo, com os outros e com a instituição em que actua, o de ser um bom educador.

A escola está em permanente mudança, é um espaço dinâmico constituído por profissionais dinâmicos e este assunto nunca poderá ter um final, pois está a ser desenvolvido todos os dias. A Formação Contínua faz parte do processo de construção de identidade do professor.

Mais do que nunca, os professores devem deixar de actuar de forma individual. Desde há vários anos, quis-se conhecer melhor os contornos da profissão docente que é

analisada das mais diversas formas pelas mais variadas pessoas e, assim, perde-se lentamente o carácter “solitário” da prática pedagógica, tudo com o intuito de melhorar essa mesma prática. Deste modo, a Formação de Professores nunca poderá ser algo individual, pois ensinar é estar em permanente colaboração com professores numa escola e todos somos influenciados uns pelos outros.

Trata-se de uma profissão em constante desenvolvimento que em tudo favorece a conquista de uma cultura profissional. E esta última tem mesmo de acontecer para que a articulação entre os vários agentes ligados à área facilitem este processo de mudanças sociais e educacionais e para que os professores não sejam ainda mais sobrecarregados de funções, como o que acontece actualmente. Afinal, os professores desempenham funções sociais ao ter de ir ao encontro das necessidades de toda a comunidade escolar, mas também funções administrativas com um papel cada vez mais importante no rumo da escola e desempenham também funções pessoais, ao serem os principais responsáveis pela sua formação e pela luta por melhores condições para exercer a sua profissão.

Os professores não consomem apenas conhecimento, individualmente e em grupo, eles são capazes de produzi-lo e, assim, valorizar o seu percurso, mas também o de todos os seus colegas. É possível que os professores assumam o rumo da sua actuação profissional. Assim, os próprios professores têm de aprender a dar importância à Formação Contínua, têm de assumir que a responsabilidade da mesma não pertence apenas a entidades exteriores como o Ministério da Educação e não podem desvalorizar a complexidade da profissão docente.

A Formação Contínua não deve apenas focar-se no professor individual e António Nóvoa (1991) defende uma trilogia da Formação Contínua:

- **Produzir a vida:** Nóvoa refere-se ao desenvolvimento pessoal do professor, ele investe-se a si próprio e à sua experiência - *“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.”* (Nóvoa, 1991, 23)

O professor constrói-se ao longo da sua vida e a experiência tem um papel principal nessa construção. Schön (1990, cit. por Nóvoa, 1991, 24) fala sobre o triplo

movimento de conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção, ou seja no saber fazer, seguido de uma reflexão sobre essa mesma prática durante a acção e, por fim, uma reflexão *a posteriori* sobre o que foi feito. Nóvoa (1991, 25) escreve ainda que “*os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissão*”.

- **Produzir a profissão:** O professor que investe a sua profissão e os seus saberes – “*Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação contínua que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.*” (Nóvoa, 1991, 25)

Quando o tema é Formação Contínua, isto significa que é muito importante que se motive o desenvolvimento profissional dos professores. É necessário que a formação esteja centrada numa preparação de professores reflexivos, que assumam, como anteriormente referido, a responsabilidade da sua Formação Contínua e que se tornem protagonistas das políticas educativas. Para que tudo isto possa acontecer, cada vez mais essas práticas de Formação Contínua dos docentes devem ser centradas nas escolas e nos seus projectos educativos.

- **Produzir a escola:** trata-se do desenvolvimento organizacional, investir a escola e os seus projectos – “*A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação contínua de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola.*” (Nóvoa, 1991, 27).

A Formação Contínua é um processo permanente e que deve ser integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas. Ferreira (1991, 62) afirma que “*por isso, e no*

que respeita à formação organizada pelas escolas, o que tem existido são acções meramente pontuais, desligadas de um plano global de formação (peça essencial), respondendo muito parcialmente a necessidades ocasionais dos professores”.

O importante é que a Formação Contínua contribua para o desenvolvimento de uma escola preocupada na igualdade do acesso ao conhecimento, que realmente corresponda às necessidades do dia-a-dia dos professores, esteja inserida no projecto pedagógico da escola, contribua para uma maior autonomia do professor relativa à sua formação, tenha em conta as inúmeras tarefas associadas ao professor. O importante é que as escolas assegurem uma oportunidade de crescimento a todos os professores, pois só estes podem garantir uma aprendizagem de qualidade aos alunos.

Para concluir, citamos Isabel Alarcão que afirma que *“a formação contínua, como um dos momentos de educação permanente que é, deve desenvolver cada professor até ao ponto de ser o professor que pode ser”* e que *“é a partir da sua própria actividade que os professores, adoptando uma atitude de reflexão, do que tenho vindo a designar por metapraxis, traçam as linhas orientadoras para o seu processo de desenvolvimento permanente”* (Alarcão, 1991, 69). A autora também cita Carl Rogers (1961, 250, cit. por Alarcão, 76): *“Sinto que é extremamente compensador aprender, em grupo, nas relações com outra pessoa, como na terapia, ou por mim próprio. Julgo que uma das melhores maneiras, mas das mais difíceis, para mim de aprender é abandonar a minha própria atitude de defesa, pelo menos temporariamente, e tentar compreender como é que a outra pessoa encara e sente a sua própria experiência. Para mim, uma outra forma de aprender é confessar as minhas próprias dúvidas, procurar esclarecer os meus enigmas, a fim de compreender melhor o significado actual da minha experiência”.*

Assim, tal como António Nóvoa, Isabel Alarcão e João Formosinho concluíram nas suas intervenções no final do I Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas⁵ em Aveiro (2001), concordamos que:

- a formação contínua deve fazer parte da vivência habitual dos professores;
- o professor, no seu local de trabalho, deve ser o centro das atenções;

⁵ As intervenções dos diferentes oradores foram reunidas na Colectânea “Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas” em 1991, pela Universidade de Aveiro.

- a formação contínua deve ser organizada de forma descentralizada, flexível e diversificada;
- a formação contínua não deve consistir (apenas) num conjunto de cursos creditados oferecidos por catálogo;
- vários parceiros devem intervir na formação contínua. De entre esses destacam-se (mas não são os únicos) as escolas e as instituições de formação inicial de professores;
- a formação contínua deve ser coordenada por uma estrutura de parceria;
- a formação contínua deve ter em conta a situação de partida dos professores e a experiência acumulada;
- os professores devem ter uma participação activa na elaboração, realização e avaliação dos planos de formação;
- a formação contínua visa o desenvolvimento de várias dimensões do professor como profissional que devem ser integradas num todo, com destaque para uma forte componente de investigação e reflexão, geradoras de inovação;
- a formação contínua pode e deve ter um papel fundamental na renovação dos programas de formação inicial;
- as actividades de formação contínua devem ser contabilizadas na carga horária docente;
- os programas de formação contínua devem ser avaliados em termos de processo e de efeitos.

Assim, uma vez mais, afirmamos que é urgente que, como cidadãos, como profissionais, façamos algo por nós próprios, pois, como dizia Albert Einstein, *"há uma força motriz mais poderosa que o vapor, a electricidade e a energia atómica: a Vontade."*⁶ Porque ser inteligente ou forte não basta, porque é preciso Vontade para construir o Presente e o Futuro.

E, finalmente, para que essa Mudança aconteça, para que a Formação Contínua dos Professores seja uma realidade e contribua para o desenvolvimento profissional dos docentes, é necessário, principalmente, abolir o individualismo dos professores.

A mudança é a colaboração!

⁶ (Em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NTM5MjMy/>. Acesso em: 12 Agosto 2011)

Capítulo 2

A Reflexão como Estratégia de Formação Contínua de Professores

2.1. O Papel e a Importância da Reflexão no Desenvolvimento Profissional

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na acção-reflexão.

Paulo Freire (2005, 90)

“Reflexão” é um conceito muito complexo e difícil de definir. Reflectir tanto pode implicar uma atitude passiva como activa, podemos reflectir apenas sobre o que já existe ou, então, criar dúvidas, ser curioso, ir além de uma determinada problemática.

Apesar dessa dificuldade de definição, parece haver um consenso na obra de Dewey (1910) que descreve a Reflexão como uma consequência de ideias interligadas em torno de uma problemática que se quer solucionada. Este pensamento reflexivo implica saber olhar e isso pode implicar perder certezas adquiridas ao longo da vida.

Ainda Dewey (1910) afirma que não se pode ensinar ninguém a pensar, mas o pensamento reflexivo pode e deve ser treinado.

A aprendizagem implica uma grande interacção entre o educador e o educando e, somente assim, poderemos “construir” Conhecimento. Ela implica também Reflexão, pois trata-se de um processo contínuo. Afinal, somos eternos aprendizes. E não será essa a beleza de se ser Professor, a beleza de se ser Pessoa?

A importância da reflexão no âmbito da formação de professores justifica-se de acordo com Pessoa (2001) com o seguinte poema de Pascoaes⁷ (1907):

*"Ah se não fosse a bruma da manhã
nem a velhinha janela onde me vou
debruçar para ouvir a voz das coisas
eu não era o que sou."*

Através de Pessoa (2001), compreendemos que as palavras podem ser interpretadas das mais diversas formas, dependendo obviamente de quem as lê, e esta é a visão da autora sobre o poema acima referido:

- “A Voz das coisas”: a Voz que diz coisas muito diferentes e é interpretada de maneira pessoal por quem a ouve, consoante os contextos em que se está inserido, é a riqueza da Aprendizagem: conseguir partilhar conhecimentos, respeitar o Olhar diferente dos outros.

- “A bruma da manhã”: as primeiras horas do dia, a distância necessária à Reflexão. Saber ouvir a nossa Voz, a dos outros, a das coisas não é suficiente, é preciso desenvolver o pensamento reflexivo, saber reflectir sobre as nossas mais diversas experiências. Como já foi referido acima, as várias “Vozes” contribuirão sempre para uma aprendizagem activa, os diferentes indivíduos poderão reflectir sobre cada uma das “Vozes”, até sobre a sua própria “Voz das coisas” que se altera ao longo dos anos e, desta forma, conseguir obter um Conhecimento mais amplo das áreas tratadas.

- “A velhinha janela”: tantas janelas, tantos outros Caminhos, tantos outros Olhares sobre as coisas, sobre as experiências vivenciadas. Reflectir de forma flexível é condição necessária ao desenvolvimento do Pensamento. Não existem certezas, o Pensamento pode mudar consoante o Olhar sobre as coisas, que pode ser alterado constantemente e, isso, devido às mais diversas condicionantes.

Hoje acredita-se que uma das dimensões importantes do desenvolvimento profissional do professor reside na reflexividade ou num conjunto alargado de atitudes que já Dewey (1910) apontava: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. O professor precisa de estar consciente do seu papel, precisa de questionar-

⁷ Excertos de “Canção duma Sombra”. Teixeira de Pascoaes (1907). *As Sombras*. Lisboa: Livraria Ferreira.

se sobre os objectivos que ele quer atingir para poder reflectir sobre as acções que o podem levar às suas metas. E, para isso, o professor irá reflectir enquanto pratica, na sua aula, em conjunto com os seus alunos, ele irá também reflectir depois, sobre a acção que já decorreu e analisá-la e, por fim, haverá igualmente uma reflexão crítica por parte do professor que poderá, assim, elaborar estratégias que possam ajudá-lo na sua prática. Estas considerações foram descritas mais acima e são da autoria de Schön (1995) que estudou a actuação dos profissionais, não apenas professores. Ele distingue essas várias etapas na Reflexão: a Reflexão na Acção, em que o professor reflecte sobre o que está a acontecer naquele momento, sobre o que um aluno disse ou fez e reformula a sua visão do problema, até colocando perguntas ao aluno. De seguida, vem a Reflexão sobre a Acção que pode acontecer em qualquer lugar ou na escola, individualmente ou em conjunto. Por fim, existe a Reflexão sobre a Reflexão na Acção que é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor.

Alarcão (1996, 179) considera *“importante que o professor reflecta sobre a sua experiência profissional, a sua actuação educativa, os seus mecanismos de acção, a sua praxis ou, por outras palavras, reflecta sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma”*.

No entanto, para que tudo isto acima descrito seja alguma vez possível, para que se possa finalmente mudar o rumo das coisas e melhorar o processo ensino-aprendizagem, é fundamental que os professores tenham o tempo necessário para reflectir sobre as suas experiências, possam partilhar essas mesmas experiências com os seus colegas para, assim, todos poderem melhorar as suas práticas de ensino.

O professor não se pode deixar perder da sua principal função no processo ensino-aprendizagem, ele não se pode esquecer que não é apenas um simples transmissor de conhecimentos, é um profissional que reflecte, um espírito crítico.

Também o Desenvolvimento Profissional é um conceito complexo, mas igualmente de extrema importância.

Julgo que todos os professores aceitam o facto de que a certificação obtida na no Ensino Superior para ensinar não é suficiente, que um professor, quando chega a uma escola pela primeira vez, está muito longe ainda de ser visto como um profissional que já sabe tudo o que tem de saber para poder encarar o ensino com toda a segurança. Os conhecimentos adquiridos ao longo da sua Formação Inicial não bastam e o próprio

professor reconhece a necessidade de crescimento e de aquisições diversas, sendo ele o próprio a assumir o comando do seu desenvolvimento (Ponte, 1994).

É necessário um olhar diferente sobre a sua prática pedagógica, até porque se vive numa sociedade e numa escola em constante transformação e esta profissão exige um espírito sempre aberto à mudança para que se continue em constante formação e haja um desenvolvimento profissional contínuo.

Também na opinião de Day (2004), o desenvolvimento profissional contínuo de professores é uma necessidade para todos aqueles que trabalham na escola, pois, como referido mais acima, existem mudanças constantes nos currículos, nas formas de ensinar e, obviamente, nas condições de trabalho.

Ou seja, é urgente que o professor seja encarado como um profissional em permanente desenvolvimento, pois a sociedade actual, as teorias da educação e da pedagogia também sofrem desenvolvimentos contínuos. Há tradições que já não são o que eram e o professor já não é um profissional isolado, já não é *“uma vítima fácil das suas próprias deformações, insuficiências e interesses, assim como das pressões institucionais e sociais”* (Loureiro, Braga, Furtado, Ferreira & Santos, 2008, 356).

O professor, actualmente, tem de trabalhar em equipa, ter um espírito colaborativo para que, juntos, possam produzir conhecimento, possam continuar o seu desenvolvimento nas suas escolas e, para isso, muito contribui o hábito de, sozinhos e em conjunto, compreenderem o papel principal dos professores como agentes de mudança e como construtores de conhecimento ao longo de toda a vida (Day, 2004).

A Escola Reflexiva tem um projecto próprio e é construída de forma colaborativa. Esta nova escola avalia-se continuamente e integra nesse projecto professores, alunos, pais e a comunidade circundante, também ela constrói conhecimento sobre ela própria.

. Afinal, é preciso não esquecer que este profissional da Educação tende a ser vulnerável à “intrusão” dos colegas ou do supervisor, o que claramente dificulta a partilha, a colaboração, a discussão de experiências (Alarcão *et al.*, 1996). É preciso lutar contra a vulnerabilidade mencionada por Alarcão *et al.* (1996), pois o professor pode e deve ser o principal responsável pela construção do seu saber, partilhando, por exemplo, as suas experiências com os seus pares. As escolas deveriam proporcionar

esses momentos de partilha entre professores para que as práticas pedagógicas dos seus agentes de ensino fossem renovadas, melhoradas.

No entanto, convém não esquecer que a integração de práticas reflexivas não depende apenas do professor, do tempo disponível, mas também das próprias políticas educativas. Assim, as alterações no Estatuto da Carreira Docente foram muito importantes para *“promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado”*⁸.

Este Decreto-lei altera ainda o regime jurídico da Formação Contínua de Professores *“de modo a assegurar que a formação não só não prejudica as actividades lectivas, mas contribui efectivamente para a aquisição e desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas que sejam relevantes para o trabalho dos docentes e particularmente para a sua actividade lectiva”*⁹.

Esta nova visão do ser professor exige uma Formação Contínua centrada na qualificação do desempenho docente e pede uma postura profissional de constante actualização e construção do conhecimento (Roldão, 2007), uma capacidade de inovar e analisar a sua própria acção, tornando-o num profissional crítico e eficaz. Tucker e Stronge (2007) referem que, após anos de investigação sobre a qualidade docente, os professores eficazes conseguem que os alunos se sintam bem com a escola e com a aprendizagem, e ainda fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar. Estes mesmos autores identificaram um conjunto de qualidades pessoais e profissionais do docente, tais como o conhecimento dos conteúdos, o conhecimento pedagógico, a capacidade para utilizar uma panóplia de estratégias de ensino com perícia e competência e o entusiasmo pela disciplina – que se destacou como fundamental para a sua eficácia, concluindo que os professores fazem, de facto, a diferença no ensino.

Deste modo, conseguir desenvolver estas capacidades numa cultura de cooperação irá trazer novos conhecimentos que, indubitavelmente, irão contribuir para uma melhoria na qualidade do ensino.

⁸ Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro

⁹ Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro

2.2. Ser um Professor Reflexivo

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Paulo Freire (2006, 39)

Para Perrenoud (1996), a acção docente define-se como uma acção em que se tem de *agir na urgência, decidir na incerteza e intervir com competência.*

O discurso educativo utiliza muito actualmente os termos: reflexão, professor reflexivo, aprender a aprender, aprender a pensar, entre outros.

Segundo Alarcão (1996), a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. E, dado que se trata de um processo simultaneamente lógico e psicológico, a reflexão combina a racionalidade da lógica da investigação com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante, uma cognição e afectividade num acto específico, algo próprio ao ser humano.

O conceito do professor reflexivo surge como uma luta contra a visão do professor que é apenas o técnico e, como referido mais acima, actualmente, o *eu profissional* não pode ser separado do *eu pessoal*. Mas os professores reflexivos existem para educarem alunos mais autónomos, reflexivos também. Desta forma, o psicanalista, educador, teólogo e escritor brasileiro Rubem Alves escreveu “Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas”¹⁰:

Quando se fala em autonomia mais acima, é preciso lembrar, como refere Alarcão (1996), que “por vezes atribui-se-lhe uma dimensão de liberdade esquecendo que a liberdade implica responsabilidade e capacidade de tomar decisões certas no momento certo, isto é, após consideração dos factores de decisão e suas consequências.” Obviamente, saber gerir a sua própria aprendizagem não é fácil na escolaridade dos nossos alunos, mas é possível adaptar este conceito de autonomia e formar alunos activos na sua aprendizagem.

¹⁰ (Alves, R. *Gaiolas e Asas*, in *Folha de S. Paulo, Tendências e debates*, 2001. Em: <http://www.rubemalves.com.br/gaiolaseasas.htm>. Acesso em: 15 Setembro 2011.

Quando se fala de um professor com experiência, é um profissional realmente experiente ou terá apenas a experiência de repetir vezes sem conta uma rotina? Se assim for, não será certamente uma acção formadora, pois apenas uma reflexão sobre essas experiências será formadora, só assim haverá conhecimento. Esta análise das práticas deverá ser individual e colectiva.

Ao conceito de reflexão crítica está subjacente a ideia que o professor deve centrar-se nas suas próprias acções, deixar-se envolver por elas e que, depois de interpretá-las, aprenda com elas e, conseqüentemente, melhore as suas práticas futuras.

Alarcão (1996) quis responder se era possível ser reflexivo e afirmou que, apesar de difícil, é possível. Torna-se difícil pela falta de hábito e, eventualmente, pela falta de tradição. É difícil também pela exigência do próprio processo de reflexão, mas é difícil principalmente pela falta de vontade de mudar... Mas a Mudança tem de começar em cada um de nós.

2.3. A Teoria da Flexibilidade Cognitiva

Esta Teoria que assenta em pressupostos construtivistas teve origem na década de oitenta e foi elaborada por Rand Spiro e os seus colaboradores. Ela preocupa-se com o ensino e a aprendizagem de conhecimentos de um nível avançado e em domínios pouco-estruturados, ou seja com a capacidade que as pessoas têm de, perante situações novas, conseguirem reestruturar conhecimentos anteriores para resolver o problema em causa. Assim, esta Teoria acredita na transferência de conhecimentos anteriormente adquiridos para novas situações e adequa-se perfeitamente à prática reflexiva que já foi abordada.

Para Spiro *et al.* (1988, cit. por Pessoa & Nogueira, 2009), existem três níveis sequenciais de aquisição de conhecimento:

- Nível Introdutório ou Iniciação;
- Nível Avançado;
- Nível de Especialização.

Os mentores desta Teoria centram-se no Nível Avançado, onde o aprendente deve aprofundar o conhecimento, compreendendo a complexidade conceptual, para poder aplicar de forma flexível esse mesmo conhecimento em diferentes contextos.

Os domínios complexos e pouco-estruturados caracterizam-se pela falta de regras ou princípios gerais que se apliquem em diferentes casos concretos, ou seja os mesmos conceitos podem assumir novos significados se aplicados em situações diferenciadas. Para adquirir conhecimentos nestes domínios complexos e mal-estruturados, existem sete princípios:

1. Assumir a complexidade e irregularidade, situações que parecem semelhantes e que, quando analisadas, se revelam diferentes;
2. Utilizar múltiplas representações do conhecimento em diferentes situações ou contextos;
3. Centrar o estudo no caso;
4. Dar importância ao conhecimento aplicado a situações concretas em vez de conhecimento abstracto, ou seja, dar maior ênfase ao estudo empírico;
5. Elaborar esquemas flexíveis de aplicação de conceitos em diferentes situações;
6. Evidenciar múltiplas conexões entre conceitos e mini-casos (travessias temáticas);
7. Participação activa do aprendente através de orientação especializada presente nos comentários temáticos.

Pessoa (2009) refere que a Teoria da Flexibilidade Cognitiva se desenvolveu inspirada na metáfora da “paisagem de caminhos cruzados” fundamentada na ideia exposta por Wittgenstein no prefácio da sua obra “*Philosophical Investigations*”. Esta metáfora será então generalizada por esta Teoria ao domínio do ensino, aprendizagem e da representação do conhecimento e aplicada a qualquer domínio do conhecimento pouco-estruturado e complexo. A *paisagem* é utilizada, neste contexto da Educação, como sinónimo de conhecimento, um conhecimento maior quando atravessa em várias direcções.

Ainda Pessoa (2009) relembra que, nestes domínios pouco-estruturados, como a docência, Spiro *et al.* (1987, cit. por Pessoa & Nogueira, 2009) identificaram cinco características que os definem:

- inexistência de regras ou princípios gerais aplicáveis a todos os casos;

- relações hierárquicas do domínio de conhecimentos serem específicas de cada caso;
- o facto de nestes domínios a utilização de protótipos induzir em erros;
- a significação dos conceitos estar dependente dos contextos;
- as particularidades de cada caso ser realçado pelas interacções entre diversos conceitos.

Para desenvolver a Flexibilidade Cognitiva enquanto se conhece determinado assunto, os autores sugerem dois processos:

- desconstrução de um mini-caso através de diferentes pontos de vista (temas);
- estabelecer relações entre mini-casos de diferentes casos.

Ao atravessar uma paisagem complexa em várias direcções, obtém-se as múltiplas facetas de aplicação de um tema e estabelecem-se múltiplas ligações entre mini-casos de diferentes casos.

Resumindo, um caso é uma unidade complexa, com diversos significados, e que deve ser desconstruído em unidades mais pequenas, os mini-casos. Estes últimos permitem que alguns aspectos menos visíveis nos casos sejam tidos em conta. Cada mini-caso deve ser atravessado por várias paisagens. De seguida, os temas, as diferentes perspectivas, permitem a desconstrução de cada mini-caso e oferecendo a cada um deles uma visão diferente, pois só assim, só com os vários temas, a paisagem pode ser melhor compreendida, adquirindo-se flexibilidade para criar um esquema que se adeque a novas situações.

Assim, segundo Pessoa (2009), a Teoria da Flexibilidade Cognitiva, uma teoria construtivista, acredita na importância da construção do conhecimento activo por parte do aluno, possível em ambientes de aprendizagem onde se privilegiam a transmissão de conhecimentos. Em domínios pouco-estruturados, a construção do conhecimento em que o aluno está activamente envolvido, terá porém de ser acompanhada por supervisores especialistas no domínio, que ajudem o aprendente a gerir a complexidade.

2.4. O Quotidiano Escolar como Espaço de Reflexão “partilhada”

“Era uma vez um lugar onde cada pessoa só tinha uma idéia na cabeça. [...] Um dia, apareceu um homem chamado Nicolau. [...] Logo que Nicolau chegou, foi procurar João. E contou sua idéia a ele. E João ficou com duas idéias na cabeça. João contou a idéia dele para Nicolau. E Nicolau ficou com duas idéias na cabeça. Aí, Nicolau foi contar sua idéia para Maria. E Maria ficou com duas idéias na cabeça. E contou a Nicolau a idéia dela. Nicolau ficou com três idéias na cabeça. Nicolau falou com Pedro, com Manuela e uma porção de gente mais. Nicolau ficou cheio de idéias. E as idéias de Nicolau começaram a se misturar umas com as outras e a formar muitas outras idéias. Então, as pessoas começaram a achar que era muito divertido ter muitas idéias na cabeça. [...] E naquele lugar, agora, todo mundo tem uma porção de idéias.”

Ruth Rocha¹¹

Como já foi referido inúmeras vezes neste texto, é cada vez mais urgente dinamizar uma cultura colaborativa na Escola. Esta deveria ser um espaço, onde se desenvolvessem comunidades aprendentes, onde fossem implementadas práticas reflexivas. Desta forma, e de acordo com Herdeiro (2007), poderá acontecer o desenvolvimento profissional docente, pois os professores terão diálogos reflexivos e, assim, num melhor ambiente profissional, os professores poderão partilhar experiências pedagógicas, reflectir sobre elas e, desta forma, construir saberes docentes. Além disso, os professores sentir-se-ão cada vez mais à vontade para analisar e discutir entre pares as mais diversas situações vivenciadas.

Aliás, o artigo 14º do Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro realça que compete à escola:

- a) Participar na formação e actualização dos docentes;
- b) Inventariar carências respeitantes à formação dos professores no plano das componentes científica e pedagógico-didáctica;
- c) Elaborar o plano de formação e actualização dos docentes;

¹¹ (Em: <http://escola.previdencia.gov.br/artigos/artigos2.html>. Acesso em: 03 Agosto 2011)

- d) Mobilizar os recursos necessários à formação contínua, através do intercâmbio com escolas da sua área e da colaboração com entidades ou instituições competentes;
- e) Emitir parecer sobre os programas de formação dos professores a quem sejam atribuídos períodos especialmente destinados à formação contínua;
- f) Promover a formação de equipas de professores que possam orientar a implementação de inovações educativas;

Assim, a Escola tem realmente de estar aberta a mudanças e, nessa perspectiva, Alarcão e Tavares (2003) afirmam que ela deve ser uma comunidade com pensamento e vida próprios, trata-se de um organismo vivo e dinâmico e, assim como os seres vivos, ela aprende e desenvolve-se num processo de interacção. Ou seja, ainda parafraseando Alarcão e Tavares (2003), a escola ou é uma comunidade reflexiva ou um edifício sem alma.

Desta forma, é preciso compreender a escola como um espaço cultural, social e político. Não se trata apenas de um local de transmissão de conhecimentos, pois estes estarão sempre ligados à sociedade em que vivemos.

Vários autores já abordaram esta questão da Formação Contínua de Professores nas escolas e valorizam a experiência no exercício da prática docente e destacando, desta forma, o desenvolvimento profissional, a socialização com os seus pares, com a comunidade escolar. No entanto, a escola, como lugar privilegiado da Formação Contínua, terá de apoiar-se numa prática reflexiva, numa prática colectiva e construída pelos próprios professores de uma determinada escola.

Além disto, é preciso compreender que o carácter individual e simultaneamente social da prática docente demonstra que é necessário considerar o professor na sua totalidade, ou seja, é necessário reconhecer que a prática docente está sujeita a variadas condições, tais como as relações sociais e familiares, a sua própria individualidade, entre outras. Além disso, também é preciso ter em conta compreender o contexto em que o professor ensina, a sua motivação, etc.

Ao investigar-se a docência, é preciso não esquecer que se trata de uma actividade exercida quotidianamente na escola e essa rotina não é igual para todos os professores. No entanto, é necessário criar oportunidades de reflexão para que os

professores não cedam à tentação de simplificar a sua realidade profissional. Essa reflexão em torno das questões rotineiras na comunidade que é a escola é fundamental para que ela se torne num espaço de formação para todos os agentes de ensino.

Assim, a escola vista como o local privilegiado para a formação contínua de professores implica, como indica Barroso (1997), uma formação que faz da escola o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar, construir soluções e definir projectos.

É necessário evidenciar a importância da escola, não só como o lugar de aprendizagem dos alunos, mas também como o palco onde se desenvolve a identidade profissional dos professores. É na vida quotidiana das escolas que se constituem conhecimentos, maneiras de ser e de estar, partilhas de experiências pedagógicas.

Afinal, saber como viver numa escola é tão importante como saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenvolvimento exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, como rotinas, valores, regras, entre outros.

Deste modo, as propostas de Formação Contínua devem ser apropriadas a essa socialização profissional e a escola deve garantir o tempo e espaço necessário para uma reflexão colectiva, permitir que os professores se conheçam, valorizar os professores que são portadores de conhecimento e os protagonistas da sua própria Formação Contínua.

Infelizmente, actualmente, as escolas nem sempre conseguem oferecer as condições de trabalho necessárias a essa prática reflexiva dos professores e, conseqüentemente, a uma boa prática docente. Afinal, continua-se a ouvir falar de instabilidade, de fracas condições salariais, de excesso de funções, da inadequada organização do trabalho, mas também de falta de oportunidades de diálogo e reflexão entre pares. Assim, é difícil conseguir um trabalho colectivo, o desenvolvimento de um projecto educativo na escola que valorize a Formação Contínua dos seus professores.

A transformação das práticas para melhor é favorecida pelos encontros colectivos, quando as rotinas escolares são interrompidas, quando são criados espaços de reflexão que permitem um novo olhar sobre a realidade do quotidiano. Agora, é óbvio que a construção desse espaço colectivo de reflexão, de novos olhares sobre o conhecimento, é um processo difícil. Afinal estes profissionais são, antes de mais,

peças e existem inseguranças, conflitos e outras características tão próprias do ser humano. E, mais grave ainda, a instabilidade dos grupos de professores, profissionais contratados que ficam nas escolas por meses ou por alguns anos apenas, o que dificulta a constituição de um trabalho, a sua continuidade. É muito importante que os professores se sintam bem no seu local de trabalho, que se sintam como pertencendo a esse espaço para que a Formação Contínua de Professores seja mais efectiva, com maior qualidade.

Finalmente, gostaria de terminar afirmando que a Formação Contínua de Professores deverá ser assumida principalmente pelas escolas que devem organizar-se, pois essa autonomia permitirá o desenvolvimento profissional dos seus agentes. E o papel principal continuará a pertencer aos professores que têm de vencer velhos hábitos, não temer abrir a sua actividade ao exterior, aos seus pares, e aprender com isso.

2.5. Os Casos como Estratégia de Reflexão

“We had the experience but missed the meaning. And approach to the meaning restores the experience in a different form.”

T.S. Eliot¹²

Ao longo deste trabalho, a Formação Contínua de Professores tem sido o objecto de pesquisa e, no seguimento da Teoria da Flexibilidade Cognitiva, acredito que o desenvolvimento das práticas pedagógicas acontece quando olhamos para a experiência, para os conhecimentos previamente adquiridos, através de olhares diferentes, através de diversas direcções.

Assim, acreditamos numa construção de uma cultura aprendente com a ajuda da partilha de vivências de professores, com base em casos descritos pelos professores que experienciaram determinadas acções pedagógicas. Sim, é necessário promover a comunicação e a partilha no seio das comunidades educativas.

¹² (Em: <http://www.goodreads.com/quotes/show/27951>. Acesso em: 21.09.2011)

Pessoa (2001, 3) refere que *“aprender a pensar como professor, domínio de conhecimentos tão complexo e pouco-estruturado, exigirá formas de ensino-aprendizagem que são muitas vezes a antítese das utilizadas em domínios mais simples, nomeadamente a contextualização das aprendizagens, múltiplas representações dos conhecimentos e a apresentação da informação de forma não-linear, numa estrutura já não hierárquica, mas em rede (Spiro et al., 1988). Aprender a pensar como professor é, assim, construir conhecimento de forma reflexiva e flexível, no contexto de situações e saberes naturalmente partilhados com o outro, ou outros, sejam estes profissionais experientes, a instituição ou quaisquer parceiros significativos de uma comunidade educativa”*.

A metodologia de casos apoia o desenvolvimento profissional docente e a formação continuada de professores, quer em contextos de formação organizada por instituições, quer numa vertente de (auto)formação de carácter mais ou menos informal.

Tal como as narrativas, os casos são registos de acontecimentos reais e problemáticos de sala de aula e que envolvem toda a complexidade do acto educativo. Os casos, no entanto, constituem uma estratégia de formação que permite ter acesso às crenças dos professores sobre o que é o ensino, pois, afinal, eles irão escrever sobre o sucedido num determinado momento e como agiram, indo ao encontro dessas suas crenças.

Os casos serão episódios únicos relatados pelo professor que partilha, desta forma, a gestão de conflitos, situações de indisciplina ou violência em diferentes contextos, avaliação de aprendizagens, práticas de cidadania, etc. Com a ajuda desta estratégia, os professores poderão analisar, discutir e até resolver diversos problemas educativos, poderão reflectir sobre boas práticas e (re) construir conhecimento.

Os mesmos poderão ser analisados à luz da Teoria da Flexibilidade Cognitiva, onde um caso pode ser decomposto em mini-casos que permitam reflexão e comentários especializados e promovem, deste modo, o desenvolvimento profissional docente.

Pessoa (2002, 1) descreve os casos, na formação de professores, como sendo *“relatos escritos de / por professores que podem ser utilizados com objectivos de ensino. Têm um plano centrado num problema com alguma tensão dramática que deve ser resolvido. Estão encaixados com outros problemas que podem ser enquadrados e*

analisados de várias perspectivas e incluem os pensamentos e sentimentos dos professores-escretores como descrevem os relatos”.

Os casos promovem a reflexão sobre a acção e espera-se que, desta forma, os professores reflectam mais e melhor sobre o que lhes sucede para que, mais tarde, possam tirar algumas ilações sobre essas práticas.

Amaral *et al.* (1996) afirmam que a reflexão promove, não só as capacidades de investigação sobre a acção, mas também a conceptualização das teorias subjacentes a cada investigador / interveniente e, desta forma, transformam os professores em criadores de teorias que, antes, apenas eram consideradas se viessem de investigadores “encartados”. As teorias geradas pelos próprios professores, embora em linguagem mais simplificada, não deixam de ter validade uma vez que tiveram origem na observação e investigação sobre a prática diária.

Para Ramos e Gonçalves (1996), também é importante colocar outra questão: como é que os professores se tornam abertamente críticos em relação ao seu actuar pedagógico, capazes e interessados em partilhar as suas preocupações profissionais com outros colegas? Trata-se de uma questão crucial em todas as etapas da vida do professor, que tende a ser vulnerável à “intrusão” dos colegas ou do supervisor, o que muito dificulta a partilha e a discussão de experiências. Mas a reflexão em conjunto, nas escolas, poderá ser a solução.

Alarcão e outros (1996) afirmam que se adquire saber através de um conjunto de ilustrações técnicas, de leituras e discussões de ideias acerca da prática e da teoria do ensino, com reflexões sobre a prática vivida, mas também se aprende com a descrição da experiência dos outros em situações de trocas de saberes. Esta perspectiva permite tomar consciência da relevância de uma reflexão distanciada sobre acontecimentos realmente vividos e reconstruídos no seu contexto, mas simultaneamente de uma análise da acção e dos sentimentos dos participantes, conjugando desta forma os elementos cognitivo e afectivo que se entrelaçam nas situações de interacção humana, como é o caso das situações educativas.

As mesmas autoras citam Shulman (1986, cit. por Infante *et al.*, 1996) que afirma que um caso, entendido em toda a sua globalidade, não é apenas o relato de um acontecimento ou de um incidente. E, para que se possa chamar de caso, é preciso que se teorize, que se argumente que se trata de um caso “de algo” ou que é um exemplo de

um tipo de casos mais vasto. Um acontecimento pode ser descrito, mas um caso tem de ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído. Assim, ele concluiu que não há nenhum acontecimento verdadeiro de caso sem a correspondente interpretação teórica.

O caso é, então, uma história escrita que revela o conhecimento dos professores, ainda que de forma implícita e, como afirma Pessoa (2001), nesta aprendizagem, é sublinhado o papel activo do sujeito na construção, reflexiva e flexível, do conhecimento assim situado e contextualizado na prática educativa.

Pessoa (2002) distingue vários tipos de caso e refere, por exemplo, os casos de descrições de acontecimentos na sala de aula ou de descrições de interacções / relações com alunos, colegas ou administradores. Os primeiros podem ser referentes a uma aula preparada para ensinar uma nova competência aos alunos, uma actividade organizada, e não atingir os objectivos esperados e os segundos podem ser relativos a comportamentos desapropriados dos alunos em sala de aula e as estratégias do professor falham. O importante mesmo é que o professor, ao descrever o caso, sinta que tem um significado importante e que pode contribuir para o desenvolvimento do docente.

Citando Shulman (1991), Pessoa (2002, 10) refere que *“alguns escritores descrevem problemas que ficam por resolver e terminam as suas histórias com uma série de questões sobre o que fazer. Outros incluem soluções que podem ou não ser trabalhadas. Todos incluem comentários reflexivos sobre o que aprenderam da experiência e/ou o que podiam fazer de forma diferente em situações semelhantes”*.

Alarcão e outros (1996) consideram que se aprende a fazer fazendo, mas também reflectindo, à luz do que já se sabe e com vista à acção renovada. E, nesse processo de acção – reflexão – acção, desenvolve-se o saber profissional.

II PARTE

Investigação empírica

Capítulo 3

Problemática da Investigação e Metodologia

3.1. Contexto de Pesquisa

No interesse pela escrita de narrativas e a partilha de casos como estratégia de Formação Contínua de Professores está também subjacente a vontade de alterar algumas atitudes que podem impedir o desenvolvimento profissional dos docentes, tais como o individualismo exagerado de alguns destes profissionais.

O professor sente frequentemente necessidade de desabafar, de partilhar com quem vivencia situações idênticas, alguns receios, alguns fracassos. No entanto, nem sempre se sente confortável em fazê-lo, pois pode temer mostrar fraqueza, desajustamento, insegurança ou sentir-se incapaz. Porém, mais tarde, percebe frequentemente que não é o único a não estar bem, a não saber lidar com determinado aluno, com determinada atitude. Apesar de tudo isto, os professores ainda partilham maioritariamente sucessos.

A ideia inicial para esta investigação centrava-se na criação de um Blogue, o “Histórias em Sala de Aula”, e na partilha de alguns casos de prática pedagógica, envolvendo principalmente a problemática da indisciplina. Achámos pertinente usar as Tecnologias da Informação e da Comunicação que considerámos como ferramenta muito útil em todo este processo.

Julgámos que não seria difícil para os professores reconhecerem até os alunos que inspiraram os episódios publicados, apesar de ser mantida a privacidade de cada um. A moderação do Blogue teria sido responsabilidade da investigadora e estaria ainda a seu cargo a publicação de narrativas, a orientação dos comentários a serem feitos pelos professores convidados a colaborar neste projecto e, obviamente, a moderação dos mesmos.

Além destes professores, a Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa, também participaria, assim como o Professor Doutor João da Silva Amado que seria uma mais-valia por ser um especialista na Indisciplina no contexto escolar.



Histórias em Sala de Aula...

Dado que o objectivo deste projecto seria impulsionar a partilha de práticas pedagógicas entre professores e também discutir temas comuns a todos, decidimos que os intervenientes trabalhariam todos na mesma escola. Assim, de alguma forma, apesar da Escola em questão não participar de forma activa neste estudo (mas informada pela investigadora), o local de trabalho destes colaboradores no blogue ainda seria o palco de reflexão que proporcionaria o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, da sua Escola.

Uma vez que se tratava de uma escola profissional na Nazaré, numa primeira fase, foram convidados a intervir professores, mas também os formadores das áreas técnicas. Apesar de ainda haver a ideia dos professores serem avessos às mudanças, julgámos que tínhamos ultrapassado a primeira barreira quando os professores escolhidos aceitaram colaborar nesta iniciativa, julgámos até que estes não teriam receio de se expor como profissionais, como pessoas também, que não teriam medo de partilhar fracassos já vivenciados.

Numa segunda fase, após o “sim” dos professores, eles tiveram acesso à plataforma *online* e foi-lhes solicitado que, de uma forma sucinta, se apresentassem, anexando, à sua pequena biografia, uma fotografia que, de alguma forma, os “tocasse” e que justificassem a escolha. Iríamos estar juntos durante alguns meses e queríamos que estes professores que, por vezes, pouco se cruzam uns com os outros na escola se conheçam melhor.

Este foi o texto de apresentação publicada por uma das formadoras e cujo nome será ocultado neste estudo:

«Olá! Chamo-me ... e a minha principal actividade desenvolve-se no sector do turismo, no entanto desempenho funções de formadora desde 2007.

Sou formadora na área de hotelaria e turismo. Ao longo do meu percurso de formadora percorri 4 escolas diferentes, entre públicas e privadas, e todas elas espelham 4 realidades distintas. Procuro passar aos meus alunos o conhecimento resultante da aprendizagem contínua e da experiência na área da hotelaria aliado à paixão subjacente ao executar de qualquer profissão.

Gostar do que se faz é “meio caminho andado” para ser bem sucedido!

Esta imagem toca vários aspectos fundamentais nos quais a minha vida assenta e ganha forma:

1. Caminhantes de mochila às costas – a vida faz-se caminhando, obrigando-nos a uma escolha entre várias possíveis. A mochila que levamos são as nossas vivências e conhecimento que nos permitem contornar os obstáculos;
2. Grupo – amigos e familiares sempre presentes e indispensáveis; São também pessoas dispostas à descoberta e a procurar incessantemente novos desafios que lhes permitem ir construindo a felicidade.
3. Pegadas – a preocupação de marcar os sítios por onde passamos e pessoas que encontramos.
4. Sol – nasce todos os dias, uns dias mais tímido, outros mais radiante. Assim somos nós também.
5. Horizonte – é lá que está o limite. Quando o atingimos, já vislumbramos outro.”

Infelizmente, não conseguimos passar sequer à terceira fase, pois apenas uma formadora manteve o interesse em continuar a sua colaboração. Os restantes foram informando que, afinal, não lhes seria possível actuarem como intervenientes neste projecto. Não tinham tempo... disseram eles.

A partir daqui, tivemos de esquecer as quatro narrativas que já estavam prontas a ser analisadas:

- O Artista Frustrado: o aluno que perturbava todas as aulas (sem excepção) a cantar alto, a gritar, a ouvir música, a ler revistas cor-de-rosa e que não permitia que uma aula decorresse na normalidade. Mas que repetia vezes sem conta “a culpa é da minha mãe, eu não quero estar aqui, quero a música”.

- O Cansa-Corpes (expressão típica nazarena): o aluno que facilmente se confundiria com uma pessoa hiperactiva, não o sendo. Este era um caso típico de

indisciplina, de alguém que não conseguia concentrar-se mais que alguns segundos, perturbando os colegas e os professores. Mas com um coração de ouro.

- O Party-Animal: o típico aluno de uma escola, em que os discentes são mais velhos e que só querem descobrir a Noite. Nas aulas, tentar dormir e pouco mais. Aliado a isso, estão muitas vezes problemas de drogas.

- A Rezingona: a aluna (ou aluno) que, por muito que o professor se esforce, nada nunca estará bem, nada será suficiente e evita qualquer tipo de colaboração com o professor. Parece que acorda a assimilar que jamais poderá baixar a guarda, concordar com alguém.

Por trás de qualquer uma destas narrativas, a autora colava facilmente um rosto às palavras, afinal foram alunos específicos a incentivar a escrita, apesar de muitos outros se identificarem com as características descritas. E o “Artista Frustrado” foi, sem dúvida, o grande impulsionador deste estudo, apesar de ter sido um dos fracassos da escola, dos professores.

No final, os dados recolhidos através das discussões geradas em torno das narrativas teriam sido analisados e esperávamos que os professores participantes sentissem que a colaboração tinha representado uma progressão no seu desenvolvimento profissional e pessoal também. E, com uma ambição maior, esperávamos que também a Escola pudesse usufruir do conhecimento dos professores, resultante desta aprendizagem colaborativa.

Infelizmente, nada disto foi possível de ser realizado.

Porém, mais tarde, surgiu um segundo estudo com a oportunidade de analisar os resultados do primeiro curso em *b-learning* na área comportamental e educacional, promovido pela Universidade de Coimbra e do seu portal de Ensino à Distância (ED.UC).

A fim de obter mais informações sobre este projecto da Universidade de Coimbra, pesquisámos o *site* www.ed.uc.pt. Trata-se de uma iniciativa com uma oferta formativa de *e-learning* e *b-learning* em várias áreas do saber e que permite encurtar a distância com a Universidade de Coimbra que, para além de oferecer formação inicial, pode contribuir para que muitos profissionais possam aprofundar os seus conhecimentos. Desta forma, a Universidade de Coimbra pode ajudar numa maior e melhor qualificação dos activos.

E, como se pode ler neste mesmo *site* (in www.ed.uc.pt), “Num mundo em que a realidade se transforma a uma velocidade cada vez mais acentuada, e em que qualquer

distância é apenas uma distância relativa, a Universidade mantém a ambição e exigência que a caracterizam, mas mostra-se empenhada em multiplicar os percursos para um mesmo destino final. O nosso compromisso é o de, encontrando novas formas de leccionação e organização, assegurar que a presença dos docentes será constante e activa e que a formação, sendo à distância, manter-se-á tão próxima como se cada dia fosse dia de aulas.” Afinal, “na Universidade de Coimbra, a nossa escala é o Mundo, mas para nós o Mundo começa à saída da Porta Férrea. O ED.UC é mais uma porta aberta”.

Para este estudo, toda a atenção foi direccionada ao curso de 90 horas em “Violência e Gestão de Conflitos na Escola”, uma formação resultante de uma parceria entre a Universidade de Coimbra e o Ministério da Educação que partilham da vontade da existência de Formação Contínua na área de gestão de conflitos.

Este curso prevê cinco edições e a formação acreditada de 225 profissionais da Educação: professores dos diversos graus de Ensino Básico e Secundário e outros profissionais ligados aos serviços de psicologia e orientação e de apoio pedagógico.

Este curso, implementado em sistema de *b-learning*, é constituído por duas sessões presenciais, sendo as restantes à distância, na plataforma *Moodle*. Trata-se de um curso estruturado por módulos, três módulos que os formandos percorrem durante três meses.

O formando transitará apenas quando tiver realizado com sucesso o módulo anterior. Este curso assenta numa participação activa dos formandos e em diversos recursos para a dinâmica da mesma: textos, casos com simulações em vídeo, trabalhos de grupo, análise e discussão de documentos, entre outros.

No final do curso, a avaliação foi feita através da avaliação contínua ao longo dos módulos (60%), onde foi tida em conta a quantidade e a qualidade da participação de cada formando e de uma avaliação final (40%) baseada na apresentação e defesa de um projecto em circunstâncias que a própria instituição universitária definia tendo em conta a natureza do curso e a especificidade do grupo de formandos.

Relativamente aos docentes deste curso de curta duração, estes foram os Professores Doutores João da Silva Amado, Coordenador do Curso, Armanda Pinto Matos, Cristina Maria Coimbra Vieira e Maria Teresa Ribeiro Pessoa, todos eles professores na Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra.

Como se pode ler na apresentação deste acção, no *site* “www.ed.uc.pt”, “um curso básico sobre a violência e gestão de conflitos na escola tem como uma das suas

razões de ser, o facto de os comportamentos agressivos, violentos e delituosos, em espaços educativos, estarem na ordem do dia, conferindo ao tema uma excepcional actualidade. De facto, o fenómeno a ocorrer entre alunos, nas suas mais diversas manifestações (jogos rudes, comportamentos anti-sociais, *bullying*, *cyberbullying*) e entre alunos e professores (grosserias, comportamento anti-social, etc.), atingindo diversos graus de gravidade (da indisciplina à delinquência e crime), tem vindo a constituir-se como uma grande preocupação social (nas escolas, nas famílias e na sociedade em geral) – bem patente não só nos mais variados discursos oficiais e nos meios de comunicação, como, também, na grande quantidade de investigações que, a nível mundial, sobre ele se tem vindo a produzir.

Torna-se relevante, pois, procurar dar uma resposta fundamentada numa compreensão sistémica do problema, que não excluindo a necessária intervenção interdisciplinar de especialistas de diversas áreas, confira, também aos professores, competências técnico-pedagógicas e interpessoais que lhes permitam agir ao nível da aula e ao nível da escola, não só de forma mais preventiva mas também na resolução mais eficaz deste tipo de problemas.”

Os objectivos de aprendizagem deste curso, também disponíveis no *site* “www.ed.uc.pt”, prendem-se principalmente com o desenvolvimento de competências a nível de diagnóstico, prevenção e de intervenção na violência da escola. Assim, no final da formação, pretende-se que o participante seja capaz de reconhecer a diversidade de factores de conflito disciplinar e violento na escola, de identificar os factores de protecção inerentes ao contexto escolar, de desenvolver estratégias interpessoais e comunicacionais de gestão de conflitos, de reforçar factores de protecção, pedagógicos e organizativos, ao nível do contexto escolar, de planear programas de prevenção e de gestão de conflitos que envolvam a escola como um todo e de participar activamente em equipas escolares, promotoras da prevenção e da intervenção eficazes.

3.2. Objectivos do Estudo

Inicialmente, com o Blogue “Histórias em Sala de Aula”, pretendíamos demonstrar que a escrita de histórias e a partilha das experiências pedagógicas, das histórias vividas com os alunos seria uma estratégia fundamental na Formação Contínua de Formadores.

Para isso, achámos pertinente utilizar um Blogue como espaço para essa partilha e ele seria igualmente o palco de reflexão para todos os que participariam neste projecto.

Os professores e formadores convidados a interagir neste espaço partilhariam a mesma escola e a maior parte dos alunos, por isso todos já teriam ouvido, ou até eles próprios vivenciado, as histórias que seriam ali colocadas.

Embora esta ideia inicial não tenha sido então concretizada, o trabalho que pretendemos desenvolver com a plataforma ED.UC serviu os mesmos fins. Uma das estratégias da Formação Contínua de professores pode ser a partilha de casos e, para que isso aconteça, além do professor despedir-se de determinados receios, ele deve poder contar com a sua escola ao ser incentivado a desenvolver cada vez mais as suas competências. A escola pode e deve ser também um espaço de Reflexão entre pares.

Nos vários módulos deste curso, nomeadamente violência escolar – enquadramento conceptual, programas de prevenção da violência escolar e gestão e mediação de conflitos em contexto escolar, várias actividades foram desenvolvidas para que os formandos pudessem atingir as competências pretendidas e acima referidas.

3.3. Instrumentos de Recolha de Dados

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados utilizados para esta investigação, foi o *Fórum*, que serviu como estratégia para uma das actividades propostas durante este curso de “Violência e Gestão de Conflitos na Escola”.

Este *Fórum*, cujo nome é “*Storywriting*”, serve uma tarefa que permitiu a partilha de opiniões entre os formandos e sempre com a supervisão dos docentes responsáveis pelo curso.

Numa primeira fase, os quinze professores intervenientes escreveram uma narrativa sobre um episódio que tivessem vivido com um ou mais alunos durante o exercício das suas funções e que englobasse a indisciplina, os conflitos, a violência.

Este *fórum* estava então relacionado com a “construção de Histórias”, o “*Storytelling & Storywriting*”, e a finalidade desta actividade foi contextualizar os diferentes conceitos inerentes à problemática do conflito disciplinar e violento da escola, desenvolver competências de reflexão em torno de comportamentos

problemáticos reais e de documentar, através da escrita de casos, situações reais de indisciplina e violência na escola.

Assim, cada formando teve de ter presente as informações anteriormente recolhidas e partir para a construção da sua própria história que retrataria um episódio pedagógico assente em situações reais. Como apoio, o formando pôde, por exemplo, pesquisar outras histórias já construídas por outros autores através dos recursos disponibilizados e da Internet.

Numa actividade posterior, após a escolha de uma história vencedora, a que reuniu a maior qualidade pela integração na narrativa de elementos recolhidos anteriormente ao longo das sessões e das pesquisas, pela coerência e pertinência da narrativa, pela definição do problema e pelas características da(s) personagens, serviu para a actividade seguinte: o *Fórum "Storywriting"*.

A tarefa solicitada neste *Fórum* e acessível aos formandos foi: "Identifique o problema que está presente na história seleccionada, bem como os factores a ele associados. Posteriormente, indique as características dos agressores/vítimas e faça uma reflexão acerca do impacto que as acções dos agressores têm na vida das vítimas. Tenha em atenção que a primeira intervenção deverá estar relacionada com a identificação do problema e dos factores a ele associados e as restantes intervenções com as características dos agressores/vítimas, assim como com o impacto das suas acções."

Ao longo desta actividade, os participantes do curso iriam ter, pelo menos, duas intervenções, onde comentariam o caso seguindo os parâmetros acima evidenciados pelos seus professores, e, além disso, todos eles estariam continuamente a par de todas as intervenções, uma vez que recebiam, no seu correio electrónico, uma cópia das mensagens sempre que eram editadas pelos seus pares no *Fórum*.

Quanto aos objectivos desta tarefa, estes centraram-se na reflexão sobre os aspectos relevantes da problemática da indisciplina e da violência escolar, na caracterização de diversos factores de conflito disciplinar e violento na escola e na exploração e partilha de experiências, vividas ou imaginadas, e envolvendo a realidade das escolas portuguesas.

Para que tudo isto acontecesse da maneira pretendida, as estratégias aconselhadas pelos docentes eram a leitura dos diferentes textos editados e a intervenção individual no *Fórum*, pelo menos duas vezes e tendo sempre em conta os comentários anteriores dos seus colegas. A primeira observação deveria estar relacionada com a identificação do problema e a segunda com a caracterização dos

factores identificativos do problema e eventuais sugestões de solução. A avaliação desta actividade foi quantitativa (o respeito pelo número de intervenções mínimas solicitadas) e qualitativa (rigor, precisão, originalidade, pertinência e trabalho colaborativo).

Desta forma, a motivação deste estudo prende-se à Vontade de fundamentar e, quem sabe, conseguir incrementar uma abordagem de metodologias de casos para apoiar o desenvolvimento profissional docente e a formação continuada de professores, quer em contextos de formação institucionalizada, quer numa vertente de (auto)formação de carácter mais ou menos informal, nomeadamente recorrendo às TICs.

Tudo isto pode ser possível com a observação, a análise, a discussão e a consequente resolução de problemas educativos diversos.

Por outras palavras, é preciso promover a comunicação e a partilha no seio das comunidades educativas, é preciso promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas, reflexão essa que pode ser apoiada pelas TICs, as novas tecnologias ao serviço do ensino e da aprendizagem. É imprescindível construir uma cultura aprendente e a formação continuada de professores pode ter, como uma entre outras estratégias, um ensino baseado em casos, pois as vivências pedagógicas servem de base para uma reflexão sobre as práticas em sala de aula.

3.4. Opções Metodológicas

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...) Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Paulo Freire (2006, 29)

As investigações na área da Educação têm um carácter específico e isso porque, segundo Amado (2009, 14), *“é colocar sob escrutínio, com base em critérios e metodologias científicas, o que, em Educação pertencer ou vier a pertencer ao plano científico”, e “investigar em Educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objectivos, e, devido, ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da*

actividade humana”. Porém, como refere Guerra (2006), é preciso considerar que, na denominada «investigação qualitativa», existem práticas de pesquisa muito diversas, fazendo apelo a diversos paradigmas de interpretação sociológica com fundamentos nem sempre expressos e de onde decorrem formas de recolha, registo e tratamento de material também elas muito diversas.

Para a concretização dos objectivos, anteriormente descritos, que nos propusemos alcançar, optámos pela realização de uma pesquisa qualitativa.

A perspectiva qualitativa irá permitir interpretar e não medir, e irá também contribuir para que se compreenda a realidade tal como ela é, vivida pelos sujeitos portadores de valores, de opiniões, de atitudes, de hábitos. Assim, uma vez que a é a natureza do problema que irá escolher a metodologia a utilizar durante o estudo, considerou-se adequada uma investigação qualitativa para compreender a problemática deste estudo através das percepções dos sujeitos envolvidos. Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa permite descrever um fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos, pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender pormenorizadamente as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto. Assim, a maior preocupação desta metodologia é compreender os fenómenos na sua complexidade e singularidade e não generalizar.

Desta forma, nesta dissertação, pretendeu-se descrever uma das histórias inspiradas na problemática do conflito disciplinar e violento da escola e as interpretações da mesma dos sujeitos participantes no *Fórum*.

Assim, se se seguisse o paradigma positivista, teriam de ser determinadas relações de causa e efeito, provadas hipóteses e, por fim, estabelecidas leis gerais, mas, neste caso, pretende-se apenas a possibilidade de generalizar a situação estudada a outras situações, a outros sujeitos. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, desta forma, a preocupação central não é saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim saber se outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados.

Assim, neste tipo de investigação, a partir da recolha de dados, da análise de conteúdos e da sua interpretação, surge a teoria, uma teoria fundamentada (Bogdan e Biklen, 1994).

Dada a importância desta investigação, todos os pormenores são vitais e, daí, os dados descritivos para que se interprete melhor a realidade.

Porém, a investigação qualitativa também tem algumas desvantagens e uma delas é a subjectividade. Afinal, a recolha, análise e interpretação dos dados será feita pelo investigador e, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), os dados carregam o peso de qualquer interpretação. No entanto, o facto de ser uma observadora não participante, de não conhecer pessoalmente os sujeitos participantes, de analisar dados já existentes na Plataforma ED.UC, permite que seja mais fácil “esquecer” quaisquer opiniões pessoais.

Apesar desta última vantagem, o investigador nunca pode esquecer, ao longo de todo o estudo, que, na abordagem escolhida, na investigação qualitativa, reconhece-se sempre a subjectividade e está-se mais atento a algum possível desvio.

3.5. Caracterização dos Sujeitos da Investigação

Como já referido anteriormente, para esta investigação, escolhemos o primeiro curso *b-learning* facultado pela Universidade de Coimbra na área Educacional e Comportamental, inserido na oferta de Formação Contínua à distância da Universidade de Coimbra.

Mais precisamente, a pesquisa incide sobre uma das actividades deste curso, uma estratégia na Formação Contínua de Formadores na área da Violência e Gestão de Conflitos na Escola: a partilha de uma história real vivida pelos autores, inserida no contexto pretendido e experienciado pelo autor da mesma.

Assim, os sujeitos da investigação são os profissionais da Educação, é o grupo de formandos que frequentou este curso de curta duração.

Todos os formandos participaram de forma activa e individual na construção de casos, no entanto, apesar de se revelar muito interessante estudar cada um deles de acordo com cada autor e com os comentários diversos dos seus colegas, a verdade é que, devido às condições exigidas para a dissertação de um mestrado, tal se revelaria impossível. Assim, optou-se por analisar de forma profunda o estudo de caso escolhido pelos docentes do curso para ser analisado por todos os formandos no fórum.

Desta forma, neste projecto, foi necessário solicitar uma autorização aos docentes responsáveis pelo curso para trabalhar sobre o impacto desta acção de Formação Contínua à distância sobre os professores participantes.

Relativamente aos professores que participaram neste curso, segue-se uma breve caracterização.

O grupo de formandos da primeira edição do curso Violência e Gestão de Conflitos na Escola era composto por 15 sujeitos. Destes, 10 participaram no preenchimento do questionário entre os dias 24 e 31 de Janeiro de 2010. Neste contexto, a amostra é constituída por 10 formandos, que se distribuem por três grupos etários: com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos encontram-se 20% dos participantes, sendo que os restantes se distribuem em igual percentagem (40%) pelos grupos de 41-50 anos e mais de 50 anos (cf. tabela 1).

Tabela 1 – Idades

Idade		
	Freq.	%
31-40 anos	2	20%
41-50 anos	4	40%
+ de 50 anos	4	40%

Quanto aos anos de serviço profissional, a maioria dos formandos apresentava entre 16 e os 20 anos (60%) e os restantes entre 11 e 15 anos (30%). Apenas um formando tinha entre os 5 e 10 anos de serviço profissional (cf. tabela 2).

Tabela 2 – Anos de serviço profissional

Anos de serviço profissional		
	Frequência	Percentagem
6-10 anos	1	10%
11-15 anos	3	30%
16-20 anos	6	60%

Relativamente à variável sexo, temos uma amostra maioritariamente feminina (90%) (cf. tabela 3).

Tabela 3 – Sexo

Sexo		
	Frequência	Porcentagem
Feminino	9	90%
Masculino	1	10%

De modo a concluir a caracterização sócio-demográfica da amostra, resta-nos abordar a análise feita ao “Grupo disciplinar”, verificando-se alguma dispersão quanto aos grupos disciplinares apontados. Sugere-se a consulta da tabela 4 para uma melhor percepção da distribuição dos sujeitos pelos diferentes grupos disciplinares.

Tabela 4 – Grupo disciplinar

Grupo disciplinar		
	Frequência	Porcentagem
Português/Francês	1	10%
Português/Inglês	2	20%
Matemática e Ciências da Natureza	1	10%
Ed. Visual e Tecnológica	1	10%
Ed. Física 2º ciclo	2	20%
Inglês	2	20%
História	1	10%

3.6. Tratamento de Dados

Após o acesso à Plataforma ED.UC e ao estudo de caso “vencedor”, pareceu-nos que a técnica que nos permitiria compreender melhor os dados referentes ao mesmo seria a Análise de Conteúdo, “por ser uma técnica que aposta claramente na

possibilidade de fazer inferências a partir dos conteúdos para as «condições de produção» desses mesmos conteúdos.” (Amado, 2009,168).

A *Análise de Conteúdo*, como técnica de tratamento de dados, possui a mesma lógica das metodologias quantitativas, uma vez que busca a interpretação do material de carácter qualitativo. Trata-se de uma técnica de investigação documental, cujo objectivo principal é a descrição objectiva do conteúdo de diferentes tipos de comunicação, procurando conseguir um conjunto de categorias de significação.

Afinal, o que pretendemos mostrar através deste estudo é que a Formação Contínua de Professores resulta quando os vários agentes de ensino se juntam, quando a Escola cede o espaço e o tempo e os professores conseguem partilhar experiências pedagógicas e reflectir sobre as mesmas. Os resultados desta interacção poderão ser uma melhoria significativa na prática pedagógica dos professores. O investigador deste estudo não se servirá de uma discussão no fórum para impor ideias e valores através desse texto sendo demasiado subjectivo, mas também não cortará a sua criatividade cingindo-se apenas ao que está transcrito nessa reflexão conjunta. O investigador procurará produzir inferências que demonstrem o seu objectivo, o de que a partilha de histórias em sala de aula pode ser uma estratégia importante na Formação Contínua de Formadores.

Como qualquer outra técnica, esta deve manter os critérios de: objectividade, fidelidade, validade e discriminação .

O processo de Análise de Conteúdo é constituído por várias etapas, sendo que uma delas é a definição da problemática de investigação e os objectivos do estudo e outra é a explicitação de um quadro de referência teórico que, quase sempre, está associado à revisão da literatura. A nossa hipótese de partida é constituída pelo nosso tema, a escrita de narrativas, a partilha das mesmas com os seus pares e a consequente reflexão individual e conjunta, além dos objectivos do *Fórum* analisado e acima descritos.

Nesta investigação, os dados foram organizados e classificados. Assim, constituiu-se o *corpus* documental, ou seja o material que dará lugar à informação a ser tratada que, no caso desta investigação, é um documento “natural” (Amado, 2009), uma vez que é preexistente em relação à análise.

Tratámos dos dados recolhidos durante a interpretação de uma análise de um caso, de uma história real numa escola em Portugal, feita por vários colegas de profissão, das reflexões registadas e o investigador deverá também proceder à

transcrição, palavra a palavra, do estudo da história escolhida e das reflexões geradas pela mesma. Ainda durante esta etapa, tomar-se-á contacto com os documentos a serem analisados, conhecer-se-á o contexto e será possível obter impressões e orientações. O que se pretende nesta fase é assimilar globalmente as ideias principais e os seus significados gerais.

De seguida, será necessário seleccionar, no seguimento do quadro de referência teórico, as unidades de análise, uma decisão essencial a ser feita pelo investigador. Optar por esta ou por aquela unidade de sentido dependerá da interdependência entre os objectivos de estudo, as teorias adoptadas durante a revisão da literatura e até as teorias intuitivas do investigador.

Amado (2009, 180) escreve que *“só a partir daí se poderá passar ao segundo grande objectivo da Análise de Conteúdo que é a de elaborar um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e que, a partir daí, avance na interpretação e na eventual teorização”*.

Surge finalmente o processo de categorização, pois, *“o primeiro grande objectivo da Análise de Conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise”* (Amado, 2009, 179). Este sistema de categorias determina então os aspectos que devem ser filtrados do material.

Após uma análise do material, verificámos se o sistema de categorias conseguido segue os requisitos propostos por Bardin (2002), tais como a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objectividade e a fidelidade e a produtividade.

E, desta forma, formámos a seguinte tabela:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CONTAGEM
PROBLEMA	INDISCIPLINA	14 (S1,S3,S4,S5,S6,S7,S8,S9,S10,S11,S12,S13,S14,S15)
	AGRESSIVIDADE	13 (S1,S3,S4,S5,S7,S8,S9,S10,S11,S12,S13,S14,S15)
	ATRASSO NA APRENDIZAGEM	5 (S1,S3,S4,S5,S12)
	VISÃO ERRADA DE SI PRÓPRIO (FALTA DE AUTO-ESTIMA)	3 (S2,S4,S5)
	REVOLTA	2 (S7,S8)
FACTORES	DÉFICE COGNITIVO	10 (S1,S2,S3,S5,S6,S7,S8,S10,S11,S14)
	PROBLEMA EMOCIONAL	6 (S1,S2,S5,S7,S8,S14)
	DESMOTIVAÇÃO	7 (S1, S2,S5,S6,S8,S14,S15)

	ESCOLAR	
	CASTIGO – SAIR DA SALA	3 (S1,S3,S5)
	BAIXA AUTO-ESTIMA	7 (S1, S2,S5,S10,S11,S12,S14)
	INADEQUAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO	7 (S2, S3,S4,S5,S7,S10,S13)
	FALTA DE APOIO FAMILIAR	13 (S2,S3, S4,S5,S6,S7,S8,S10,S11,S12,S13,S14,S15)
	INTOLERÂNCIA POR PARTE DOS COLEGAS	8 (S2, S3,S5,S6,S7,S8,S10,S11)
	INEFICÁCIA DOS PROFESSORES	8 (S2,S3,S7,S8,S10,S12,S14,S15)
	SOCIEDADE DESESTRUTURADA	3 (S4,S10,S12)
	ESCOLA OBRIGATÓRIA	1 (S7)
	DIFICULDADE EM ACEITAR REGRAS	1 (S11)
	FALTA DE ESFORÇO PRÓPRIO	2 (S12,S15)
	FALTA DE APOIO DOS COLEGAS	1 (S14)
	INEFICÁCIA DAS ENTIDADES SOCIAIS	1 (S13)
	SOLUÇÕES	RECONHECIMENTO E DIREITO À DIFERENÇA
PARTICIPAÇÃO EM PROJECTOS COMUNS		1 (S1)
MAIOR APOIO DOS PROFESSORES		5 (S2,S5,S8,S9,S10)
REESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO		4 (S2,S3,S7,S12)
ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO		2 (S2,S12)
COLABORAÇÃO COM A CPCJ		1 (S2)
ACÇÕES DE FORMAÇÃO PARA OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO		1 (S11)
SOCIABILIZAÇÃO		1 (S4)
AUMENTO DE DISCIPLINAS		1 (S4)

	PRÁTICAS	
	ACÇÕES DE FORMAÇÃO PARA O CORPO DOCENTE	1 (S5)
	MAIOR APOIO DA DIRECÇÃO DA ESCOLA	1 (S5)
	EQUIPAS DE MEDIAÇÃO ESCOLAR	1 (S5)
	DIÁLOGO ENTRE DIVERSOS AGENTES DA EDUCAÇÃO	4 (S5,S12,S14,S15)
	TAREFAS DIFERENCIADAS	1 (S7)
	NOVAS ESTRATÉGIAS	3 (S10,S14,S15)
CARACTERÍSTICAS DOS AGRESSORES	APARENTE SUPERIORIDADE	4 (S1,S5,S11,S12)
	SENTIMENTO DE DIFERENÇA	1 (S1)
	<i>BULLYING</i> PSICOLÓGICO	2 (S2,S15)
	AGRESSIVIDADE FÍSICA	8 (S1,S2,S8,S9,S11,S12,S13,S15)
	FALTA DE AUTO-CONTROLO	7 (S3,S5,S7,S8,S10,S11,S12)
	REJEIÇÃO DE NORMAS	4 (S3,S5,S7,S8)
	FALTA DE AUTO-ESTIMA	3 (S4,S9,S10)
	MEDO DE FALHAR	1 (S4)
	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	6 (S8,S9,S10,S12,S13,S14)
	PROBLEMAS EMOCIONAIS	3 (S8,S10,S14)
	AGRESSIVIDADE PSICOLÓGICA	4 (S8,S9,S11,S15)
CARACTERÍSTICAS DAS VÍTIMAS	DESGASTE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	1 (S2)
	FALTA DE AUTO-ESTIMA	5 (S3,S4,S5,S9,S15)
	IMATURIDADE	3 (S3,S5,S11)
	DIFICULDADES COGNITIVAS	4 (S5,S9,S10,S13)
CONSEQUÊNCIAS PARA OS	PERDA DE EQUILÍBRIO	1 (S1)

AGRESSORES	“DEFORMAÇÃO” SOCIAL	2 (S2, S3)
	DIFÍCIL INSERÇÃO SOCIAL	2 (S2, S11)
	FRACO APROVEITAMENTO ESCOLAR	1 (S7)
	ISOLAMENTO	1 (S11)
	VIOLÊNCIA CONTRA SI E CONTRA OS OUTROS	1 (S11)
CONSEQUÊNCIAS PARA A VÍTIMA	VÍTIMAS PSICOLÓGICAS	6 (S1,S3,S5,S7,S9,S11)
	VÍTIMAS SOCIAIS	4 (S1,S2,S3,S5)
	VÍTIMAS FÍSICAS	1 (S1)
	VÍTIMAS MORAIS	1 (S1)
	DIFÍCIL INSERÇÃO SOCIAL	2 (S2,S11)
	FRACO RENDIMENTO ESCOLAR	4 (S3,S5,S7,S9)
	AGRESSIVIDADE CONTRA ELES PRÓPRIOS E OUTROS	3 (S3,S5,S11)
	PERDA DE VALORES MORAIS	1 (S3)
	ISOLAMENTO	4 (S5,S7,S9,S11)
	ABANDONO ESCOLAR	1 (S11)
CONSEQUÊNCIAS PARA OS OBSERVADORES	FUTURA INDIFERENÇA	1 (S3)

- **Assegurar a Validade, a Fidelidade e a Credibilidade**

“Não podemos tomar duas vezes banho na mesma água de um rio”

Heráclito¹³

Vieira (1999), citando LeCompte (1997, 247), refere que *“é ainda frequente falar-se do trabalho qualitativo como se se tratasse de uma «investigação soft, indicada*

¹³ Em: <http://naturaLink.sapo.pt/article.aspx?menuid=9&cid=42120&bl=1&viewall=true>. Acesso em: 03 Setembro 2011.

para os estudos menos rigorosos» ou como fosse apenas uma fase inicial, efectuada antes dos planos experimentais. Esta visão da investigação qualitativa é ainda amplamente aceite pelos investigadores de cariz quantitativo, uma vez que ela assenta nos critérios do paradigma positivista da validade e da fidelidade de um trabalho científico.

O facto de não podermos “tomar duas vezes banho na mesma água de um rio”, o facto de, na maior parte das vezes, não nos ser possível de reproduzir de forma exacta os fenómenos humanos e sociais, não subentende que se pode colocar em causa a fidelidade de um estudo. Afinal, “é quase sempre possível efectuar um estudo comparativo”.

Se no paradigma hipotético-dedutivo, é referida a validade interna, no paradigma fenomenológico-interpretativo, fala-se da necessidade de defender a exactidão dos dados, ou seja, garantir a credibilidade de todo o estudo e dos resultados e, segundo Amado (2009), para que exista a «credibilidade», é necessário que todo o processo se tenha desenrolado de forma «credível», «documentada», «lógica». E, neste ponto, há que distinguir vários níveis de credibilidade: descritiva, interpretativa e teórica.

Assim, referindo-nos ao presente estudo, foi garantida a credibilidade descritiva ao transcrever fielmente os dados obtidos através da história em sala de aula e da discussão gerada em torno dela no *Fórum*.

Relativamente à credibilidade interpretativa, os registos analisados transcrevem fielmente a perspectiva dos professores participantes relativamente à história em sala de aula, os seus valores, intenções, avaliações, crenças, etc. Além disso, a mesma também foi conseguida à custa de um distanciamento das nossas próprias crenças.

Por fim, tentámos alcançar a credibilidade teórica ao “*verificar o isomorfismo e a coerência entre os dados recolhidos junto dos observados e a construção interpretativa e teórica realizada pelo observador*” (Amado, 2009, 209). Tentámos ter em conta o rigor de todos os procedimentos do estudo, ou seja durante a recolha, a análise e controlo.

Se na investigação quantitativa, há a validade externa / generabilidade, na qualitativa, há a transferibilidade e pergunta-se até que ponto as conclusões de um estudo podem ser aplicadas noutros contextos. E, como refere Pais (2001), citado por Amado (2009), um caso não pode representar o mundo, porém pode representar um mundo, no qual muitos casos idênticos acabam por se reflectir.

Como conclui Vieira (1999), citando Simões (1990), embora não existam «métodos perfeitos, sejam eles quantitativos ou qualitativos», entendemos que a consideração de todos estes aspectos, relativos à fidelidade e à validade do trabalho desenvolvido, poderá facilitar tanto a execução como a avaliação crítica dos estudos, o que abre caminho ao reconhecimento da sua credibilidade por parte da comunidade científica.

Capítulo 4

Apresentação e Análise dos Resultados

Uma das actividades propostas ao longo do curso “Violência e Gestão de Conflitos na Escola”, descrita como “*Storytelling & Storywriting*”, propunha que os formandos escrevessem uma história assente em situações reais, tendo por base a informação recolhida através de uma actividade anterior (grelha de observação de incidentes críticos), através dos recursos disponibilizados (artigos, textos, etc.) e através de outros meios (internet, livros, etc.).

Os grandes objectivos desta actividade foram:

- contextualizar os diferentes conceitos inerentes à problemática do conflito disciplinar e violento da escola;
- desenvolver competências de reflexão em torno de comportamentos problemáticos reais;
- documentar, através da escrita de casos, situações reais de indisciplina e violência na escola.

Pela correcta integração dos elementos recolhidos na narrativa, pela coerência e pertinência desta última, assim como pela definição do problema e pelas características da personagem, os professores do Curso optaram por um dos casos apresentados por um dos formandos, a história do “António”, um rapazinho de 13 anos marcado por um percurso escolar “acidentado” desde o seu ingresso na escola.

Essa “história em sala de aula” foi a base de uma actividade seguinte que é a também a base desta investigação: a discussão gerada no fórum pelos 15 formandos em torno da história escolhida.

Deste modo, analisamos de seguida as respostas dos professores do curso “Violência e Gestão de Conflitos na Escola” no que concerne ao problema apresentado pelo caso exposto no *Fórum “Storywriting”*.

Informamos apenas que os excertos retirados dos comentários dos professores intervenientes foram fielmente reproduzidos na análise que se segue.

4.1. A Problemática

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CONTAGEM
PROBLEMA	INDISCIPLINA	14 (S1,S3,S4,S5,S6,S7,S8,S9,S10,S11,S12,S13,S14,S15)
	AGRESSIVIDADE	13 (S1,S3,S4,S5,S7,S8,S9,S10,S11,S12,S13,S14,S15)
	ATRASSO NA APRENDIZAGEM	5 (S1,S3,S4,S5,S12)
	VISÃO ERRADA DE SI PRÓPRIO (FALTA DE AUTO-ESTIMA)	3 (S2,S4,S5)
	REVOLTA	2 (S7,S8)

Através do enunciado da actividade, identificámos algumas categorias *a priori* como, por exemplo, a indisciplina e a agressividade. Porém, no decorrer da Análise de Conteúdo, outras categorias *a posteriori* foram surgindo e devidamente referenciadas pelos diversos intervenientes.

Assim, com base na tabela acima, percebemos que quatorze (S1,S3,S4,S5,S6,S7,S8,S9,S10,S11,S12,S13,S14,S15) dos quinze professores relevam a indisciplina e a agressividade como os problemas apresentados na narrativa, excepto o Sujeito 6 que refere apenas a indisciplina.

O Sujeito 3 expõe, por exemplo, “...*este jovem parece ter acumulado diversas variáveis que, com impacto diferenciado, terão tido a sua quota-parte de responsabilidade no «produto» em que o António se tornou – um aluno com problemas de indisciplina, mas sobretudo, um aluno com um potencial perfil de agressão de pares*”.¹⁴

Cinco destes mesmos sujeitos (S1,S3,S4,S5,S12), apesar de partilharem desta mesma opinião, também evidenciam o atraso na aprendizagem do António como o problema principal da narrativa escolhida. O Sujeito 12 escreve “*parece-me que o problema fundamental desta história, tal como muitos referiram, reside no facto de o António ser um aluno com grandes dificuldades de aprendizagem e um percurso escolar conturbado desde que ingressou no 1.º ciclo.*”

Outros dois sujeitos (S7,S8), embora também identifiquem a indisciplina e a agressividade, também são da opinião que a revolta é igualmente um problema a ser

¹⁴ Informamos que as unidades de registo retiradas do *Fórum*, onde os alunos puderam discutir as suas ideias, estão transcritas fielmente, não tendo havido qualquer correcção.

considerado, pois, tal como o Sujeito 8 escreveu: “o problema que está presente na história seleccionada, relaciona-se com a vivência escolar do António, marcada pela agressividade e pela sua «frustração» enquanto aluno”.

Por fim, o Sujeito 2 considera que a problemática a ser discutida é a visão errada de si próprio, a falta de auto-estima (“na minha opinião, o problema presente nesta história prende-se com a interpretação errónea da sua possibilidade de sucesso da parte do próprio António, que o revolta contra tudo e contra todos e o transforma num “Hulk” como diz o Sujeito 1. Esta interpretação errada do aluno, que possivelmente terá origem nas suas dificuldades cognitivas e emocionais, fá-lo sentir que o seu problema não tem solução, ou seja, que nunca se vai conseguir integrar no sistema educativo.”) e os Sujeitos 4 e 5 também concordam com esta opinião e adicionaram este problema a outros igualmente assinalados por eles.

4.2. Os Factores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	CONTAGEM
FACTORES	DÉFICE COGNITIVO	10 (S1,S2,S3,S5,S6,S7,S8,S10,S11,S14)
	PROBLEMA EMOCIONAL	6 (S1,S2,S5,S7,S8,S14)
	DESMOTIVAÇÃO ESCOLAR	7 (S1, S2,S5,S6,S8,S14,S15)
	CASTIGO – SAIR DA SALA	3 (S1,S3,S5)
	BAIXA AUTO-ESTIMA	7 (S1, S2,S5,S10,S11,S12,S14)
	INADEQUAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO	7 (S2, S3,S4,S5,S7,S10,S13)
	FALTA DE APOIO FAMILIAR	13 (S2,S3, S4,S5,S6,S7,S8,S10,S11,S12,S13,S14,S15)
	INTOLERÂNCIA POR PARTE DOS COLEGAS	8 (S2, S3,S5,S6,S7,S8,S10,S11)
	INEFICÁCIA DOS PROFESSORES	8 (S2,S3,S7,S8,S10,S12,S14,S15)
	SOCIEDADE DESESTRUTURADA	3 (S4,S10,S12)
	ESCOLA OBRIGATÓRIA	1 (S7)
	DIFICULDADE EM ACEITAR REGRAS	1 (S11)
	FALTA DE ESFORÇO PRÓPRIO	2 (S12,S15)
	FALTA DE APOIO DOS COLEGAS	1 (S14)
	INEFICÁCIA DAS ENTIDADES SOCIAIS	2 (S4,S13)

Uma das tarefas associadas a esta actividade era a compreensão de factores presentes na história que estivessem ligados ao(s) problema(s) identificados.

Nenhum dos quinze formandos conseguiu definir apenas uma causa para os problemas já expostos. Agora, através desta tabela, podemos entender que os problemas identificados existem por diversos motivos, alguns deles existentes há já muito tempo.

Desta forma, no que concerne aos factores centrados no aluno, acedemos aos seguintes:

- Défice Cognitivo;
- Problemas Emocionais;
- Desmotivação Escolar;
- Baixa Auto-estima;
- Falta de Apoio Familiar;
- Intolerância por parte dos colegas;
- Dificuldade em aceitar Regras;
- Falta de Esforço próprio;
- Falta de Apoio dos Colegas;

A grande maioria dos formandos, treze (S2,S3,S4,S5,S6,S7,S8,S10,S11,S12,S13,S14,S15), acredita que a falta de apoio familiar contribui de forma muito “pesada” para os problemas associados ao protagonista da narrativa. O Sujeito 6 refere que, na sua opinião, um dos factores propícios à indisciplina por ele identificada é a *“falta de ajuda em casa por parte dos pais”*.

Dez sujeitos (S1,S2,S3,S5,S6,S7,S8,S10,S11,S14) em quinze consideram que o défice cognitivo apresenta-se como o principal factor para a criação dos problemas que o “António” revela na sala de aula. O Sujeito 10 escreve *“as suas dificuldades de aprendizagem em nada vêm ajudar, uma vez que grande parte das suas atitudes de indisciplina e agressividade acontecem quando o aluno se vê perante uma situação que não consegue resolver e, assumi-lo perante uma turma e um professor, é-lhe penoso e quase impossível”*.

Destes sujeitos em cima identificados, seis (S1,S2,S5,S7,S8,S14) expõem também os problemas emocionais. O Sujeito 1 refere que *“neste caso estamos perante uma turma onde os problemas tem origem no défice cognito e nos problemas emocionais”*.

Outro factor associado às problemáticas em causa é a desmotivação escolar referida por 7 sujeitos (S1, S2,S5,S6,S8,S14,S15). O Sujeito 15, que não mencionou os factores acima identificados, concordou com o Sujeito 1 que escreveu: *“Para estes alunos a vida na escola é um círculo vicioso: como as dificuldades de aprendizagem são evidentes, acabam por desmotivar e passam a ter um comportamento que foge à regra.”*

Por várias vezes, os sujeitos referiram a baixa auto-estima do António como factor essencial associado ao “produto” em que ele se tornou. Sete sujeitos (S1, S2,S5,S10,S11,S12,S14) referiram então este factor e o Sujeito 14 acha mesmo que *“o António terá uma baixa estima enorme, pelo seu percurso de insucessos, de frustrações, de emoções negativas, o efeito das retenções sucessivas, o efeito de estar inserido numa família sem perspectivas de futuro, de projectos de vida.”*

Oito sujeitos julgam que a intolerância dos colegas, a sua não-aceitação, a humilhação sofrida (S2, S3,S5,S6,S7,S8,S10,S11), é um factor a ser tido em conta, pois, a esse respeito, o Sujeito 7 discute o facto de haver uma *“não aceitação dos colegas pois apenas o gozam aumentando assim a sua agressividade”*.

A falta de esforço por parte do próprio aluno António é também mencionada por dois sujeitos (S12,S15). A esse propósito, o Sujeito 15 concorda com o que está escrito sobre a persistência das suas dificuldades na história analisada *“por não haver investimento nem da sua parte...”*.

Os comentários feitos pelo Sujeito 11 sobre os factores associados às problemáticas que identificam o António também mencionam a dificuldade deste aluno a aceitar regras: *“regras, consequências, punição... conceitos, apenas conceitos que não se aplicam a ele, porque deixam de ser importantes, o espírito está destruído, calcado, reduzido às parvoíces que tão bem aprendeu a fazer, por necessidade. É assim o seu escape, é esta a sua realidade!”*.

Por fim, a falta de apoio dos seus colegas é um factor apontado pelo Sujeito 14, pois, além de não aceitarem o António como ele é, também não o ajudam, *“mas na minha opinião o principal factor desta história, foi nunca ter ninguém que valoriza-se as suas qualidades... quer por parte dos colegas”*.

Relativamente aos factores discriminados nos vários comentários dos docentes, encontrámos também alguns centrados nos professores, mas também no próprio sistema de ensino em Portugal. Foram mencionados:

- a expulsão da sala de aula;

- a inadequação do sistema de ensino;
- a ineficácia dos professores;
- a escolaridade obrigatória.

O factor que reuniu mais consenso, neste caso, foi a ineficácia dos professores mencionada por oito sujeitos (S2,S3,S7,S8,S10,S12,S14,S15). Para estes, os professores falham na sua autoridade, mas também na sua missão de educar e trata-se de dois factores a ser tidos em conta como base do problema. No que concerne à ineficácia dos professores, o Sujeito 12 refere que *“as suas lacunas foram-se agravando ao longo dos anos, por não haver esforço ... dos professores...”*, no entanto também afirma que *“é difícil fazer alguma coisa por um aluno que está mais interessado em ser expulso da sala de aulas”*.

Um factor que julgamos muito semelhante é a expulsão da sala de aula referida por três sujeitos (S1,S3,S5) e o Sujeito 1 refere que os alunos *“... acabam por desmotivar e passam a ter um comportamento que foge à regra. Em face disto são postos na rua e assim não podem fazer a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para um bom desempenho. Como não sabem, distraem-se, perturbam e são postos na rua...”*.

De seguida, sete sujeitos escreveram sobre a inadequação do sistema de ensino (S2,S3,S4,S5,S7,S10,S13), sendo que o Sujeito 13 escreve que *“é então pedido à escola que tome medidas para atenuar a problemática do aluno e de alguma forma mantê-lo integrado no período de tempo em que ele está na escola.”*. O Sujeito 3 vai mais longe e afirma que *“O sistema de ensino tem sabido organizar-se com supostos “balões de ensaio” (CEF, PCA, PIEF’s...) para dar respostas milagrosas a problemas muitas vezes também por si criados. Há evidentemente uma predominância de alunos com este perfil neste tipo de alternativa curricular, ou não tivessem elas sido criadas para responder a insuficiências e determinadas “negligências” e “maus tratos” do nosso sistema de ensino”*.

Por fim, um sujeito (S7) indica que a obrigação da escola pode ser um factor para o problema, a par de tantos outros. Ele escreveu *“Estão quanto a mim na base deste problema, factores vários: “... 3 – escola como local de passagem obrigatória...”*.

Restam então os factores centrados na nossa sociedade e que são também alvo dos professores que participaram neste curso. São eles:

- a sociedade desestruturada;
- a ineficácia das entidades sociais.

Apesar de terem sido poucos a mencionar estas prováveis causas dos problemas referidos, três sujeitos “culparam” a sociedade desestruturada pelos problemas do António. O Sujeito 4 afirma: *“quanto a mim o problema é um conjunto de problemas de várias ordens. Das entidades públicas e outras que pouco fazem para dar condições efectivas para que as famílias consigam pelo trabalho um nível económico e financeiro adequado à sua vida e que lhes permita alguma estabilidade... Da sociedade em geral que cada vez mais demonstra interesse pelos valores materiais e a vertigem do dia-a-dia com o consumismo fácil em detrimento dos bons exemplos e dos valores éticos, desresponsabilizando as famílias do seu papel e tentando atirar para cima de terceiros essa mesma responsabilidade...”*.

Finalmente, dois sujeitos (S4,S13), ainda na mesma linha de orientação, escrevem sobre a ineficácia das entidades sociais, sendo que o Sujeito 13 afirma *“as entidades que sinalizam e acompanham estes casos não participam na “reabilitação” dos alunos e, por vezes, passam-se anos preciosos no crescimento destes jovens em que o período óptimo para intervir se perde os problemas na escola repetem-se ano após ano.”*.

4.3. As Soluções

SOLUÇÕES	RECONHECIMENTO E DIREITO À DIFERENÇA	2 (S1,S2)
	PARTICIPAÇÃO EM PROJECTOS COMUNS	1 (S1)
	MAIOR APOIO DOS PROFESSORES	5 (S2,S5,S8,S9,S10)
	REESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO	4 (S2,S3,S7,S12)
	ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO	2 (S2,S12)
	COLABORAÇÃO COM A CPCJ	1 (S2)
	ACÇÕES DE FORMAÇÃO PARA OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	1 (S11)
	SOCIABILIZAÇÃO	1 (S4)
	AUMENTO DE DISCIPLINAS PRÁTICAS	1 (S4)
	ACÇÕES DE FORMAÇÃO PARA O CORPO DOCENTE	1 (S5)

	MAIOR APOIO DA DIRECÇÃO DA ESCOLA	1 (S5)
	EQUIPAS DE MEDIAÇÃO ESCOLAR	1 (S5)
	DIÁLOGO ENTRE DIVERSOS AGENTES DA EDUCAÇÃO	4 (S5,S12,S14,S15)
	TAREFAS DIFERENCIADAS	1 (S7)
	NOVAS ESTRATÉGIAS	3 (S10,S14,S15)

Se algumas Categorias, “Problemas” e “Factores”, foram constituídas inicialmente *a priori*, ao longo da nossa leitura, foram encontradas outras *a posteriori*. As Soluções apresentadas pelos professores aos problemas referidos na narrativa são um exemplo disso mesmo.

Cinco sujeitos (S2,S5,S8,S9,S10) consideraram que um maior apoio dos professores poderia ser uma arma importante na luta contra os problemas do António. A esse propósito, o Sujeito 8 sugere que *“a chave de mudança de atitude do António centrou-se na percepção por parte da Directora de Turma da necessidade de lhe atribuir tarefas simples, que o levassem a sentir a satisfação de obter sucesso. Esta estratégia levou ao desenvolvimento de atitudes positivas por parte do aluno... verificamos que vale SEMPRE a pena investir neles... São, muitas vezes, os bons profissionais de educação, como os que temos na Escola Pública portuguesa, que conseguem acolher estes alunos com Justiça, dar-lhes Cultura e promover a Esperança...”*.

De seguida, exactamente com o mesmo número de sujeitos a indicar estas soluções, começamos com a reestruturação do sistema educativo mencionado por estes quatro sujeitos: S2,S3,S7,S12. O Sujeito 7 refere que *“... há que exigir apoios nas escolas de gabinetes de apoio, com técnicos qualificados que em equipa e com procedimentos concertados consigamos travar este crescendo de “Antónios e Marias.”*

Dentro da mesma linha, quatro sujeitos (S5,S12,S14,S15) defendem o diálogo entre os diversos agentes da educação e o Sujeito 5 escreve *“demasiados obstáculos. Mas não desistimos. Precisamos é de toda a ajuda possível. Sobretudo entre os docentes da turma. E apoio da Direcção...”*

Três sujeitos (S10,S14,S15) referem-se a novas estratégias e o Sujeito 10 avança que *“para contrariar algumas destas atitudes há que ouvir o aluno, fazer um diagnóstico da sua situação, bem como das suas dificuldades de aprendizagem e “inventar” estratégias para que o aluno se sinta integrado e mais confiante...”*

Dois sujeitos (S1,S2) mencionam o reconhecimento e direito à diferença e o Sujeito 1 vai mais longe referindo-se ao relatório da UNESCO que “*avança com uma proposta baseada em dois princípios: primeiro a “descoberta progressiva do outro, pois, sento o desconhecido a grande fonte de preconceitos, o conhecimento real e profundo da diversidade humana combate directamente este “desconhecido”*”.

Outros dois sujeitos (S2,S12) indicam o acompanhamento psicológico como uma estratégia importante para o combate a estes problemas associados ao António e o Sujeito 2 escreve que “*se um aluno não tiver um acompanhamento pelo serviço de psicologia da escola (Se houver), se calhar a D.T. e os pais também não conseguem perceber todas as implicações da situação*”.

Finalmente, apenas referidas por um sujeito, estas são as outras soluções mencionadas:

- Participação em Projectos Comuns;
- Colaboração com a CPCJ;
- Acções de Formação para Encarregados de Educação;
- Sociabilização;
- Aumento de disciplinas práticas;
- Acções de formação para o corpo docente;
- Maior apoio da Direcção da Escola;
- Equipas de Mediação Escolar;
- Pedido de Tarefas diferenciadas.

4.4. As Características dos Agressores

CARACTERÍSTICAS DOS AGRESSORES	APARENTE SUPERIORIDADE	4 (S1,S5,S11,S12)
	SENTIMENTO DE DIFERENÇA	1 (S1)
	<i>BULLYING</i> PSICOLÓGICO	2 (S2,S15)
	AGRESSIVIDADE FÍSICA	8 (S1,S2,S8,S9,S11,S12,S13,S15)
	FALTA DE AUTO-CONTROLO	7 (S3,S5,S7,S8,S10,S11,S12)
	REJEIÇÃO DE NORMAS	4 (S3,S5,S7,S8)
	FALTA DE AUTO-ESTIMA	3 (S4,S9,S10)
	MEDO DE FALHAR	1 (S4)
	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	6 (S8,S9,S10,S12,S13,S14)

	PROBLEMAS EMOCIONAIS	3 (S8,S10,S14)
	AGRESSIVIDADE PSICOLÓGICA	4 (S8,S9,S11,S15)

Relativamente às características dos agressores, a maior parte dos professores participantes considerou que o António era simultaneamente agressor e vítima, assim como acontece com os colegas da sua turma.

Desta forma, começaremos por indicar as características do agressor António e, num próximo ponto, abordaremos as características dos seus colegas quando também vistos como agressores.

Deste modo, quanto ao agressor “António”, oito sujeitos (S1,S2,S8,S9,S11,S12,S13,S15) mencionam a violência física perpetrada pelo “António” aos seus colegas de turma, no entanto muitos deles comentam também, tal como faz o Sujeito 14, que *“o jovem António necessita da força para afirmar-se que existe que é importante para o seu grupo, «necessita dar nas vistas», de chamar a atenção”*.

A falta de auto-controlo também é indicada como uma das características dos agressores por sete sujeitos (S3,S5,S7,S8,S10,S11,S12) e o Sujeito 12 escreve *“perde o controlo, esquece as regras que tão bem conhece, esquece as consequências e parte para a agressão física aos colegas, mesmo dentro da sala de aula”*.

O António é sim um rapaz agressivo, porém, como todos os participantes puderam ler na narrativa apresentada e, mais tarde, comentada, ele torna-se violento quando é, de alguma forma, humilhado pelos seus colegas. Essa humilhação acontece principalmente quando ele não é capaz de fazer alguma tarefa, por isso seis sujeitos mencionam as suas dificuldades de aprendizagem (S8,S9,S10,S12,S13,S14) como um ponto fulcral na causa para a sua agressividade física.

Além das deficiências cognitivas, outras características são associadas ao António e todas elas contribuem para o seu problema de indisciplina, de agressividade. São elas, por exemplo, a rejeição de normas indicadas por quatro sujeitos (S3,S5,S7,S8) e o Sujeito 3 refere que *“tem dificuldade em aceitar as regras e normas, facto que os ajuda a desenvolver frequentemente atitudes negativas face à escola... No caso do António, ele até as conhece, mas interiorizá-las e torná-las no seu quadro de actuação é tarefa bem mais complexa”*.

Outra característica relacionada com o António é a aparente superioridade referenciada por quatro sujeitos (S1,S5,S11,S12) e, tal como escreve o Sujeito 12, “*o uso da força é a única forma que este aluno encontra de se superiorizar. Pelo menos desta forma ele consegue impor-se, causar receio nos outros que o observam e que são, também, causadores de angústias*”. No entanto, o Sujeito 1, por exemplo, associa esta característica também aos colegas do António, pois, quando estes o humilham verbalmente na sala de aula, é também uma forma de se sentirem superiores a este, pois trata-se de “*uma camuflagem com que enfrentam um mundo que os desorienta quando se sentem fracos – aquilo que os colegas do António fazem quando se riem dele*”.

Outros três professores (S4,S9,S10) consideram que a falta de auto-estima também está associada à agressividade e, tal como escreve o Sujeito 4, o António é um jovem marcado “*pelo acumular de frustrações e falta de laços afectivos que conduziram a uma auto-estima muito baixa, com constante medo de falhar, de ser tido pelos outros como falhado e tendo em consequência atitudes agressivas para os colegas parecendo ser a única forma que conhece para se afirmar / defender no grupo*”. Desta forma, ao mencionar a auto-estima baixa de António, o Sujeito 4 também associa a esta característica o medo de falhar.

Dois sujeitos (S2,S15) vão entretanto mais longe ao considerar que o acto cometido pelos colegas de António é *Bullying* Psicológico e o Sujeito 15 afirma mesmo que “*nesta turma há uma clara situação de bullying que se manifesta no abuso de poder, de forma persistente e prolongada no tempo por parte do António, o agressor, sobre os outros alunos...*”.

Por fim, outra característica apontada ao António como agressor por três sujeitos (S8,S10,S14) são os problemas emocionais, mas esta indicação é também válida para os outros agressores, os colegas de turma de António, pois, como refere o Sujeito 8 “*os colegas do António, à semelhança dele, apresentam défices cognitivos e problemas emocionais, o que leva a supor que esse gozo não terá a intencionalidade de humilhar. Penso que será apenas realizado por falta de capacidade de gestão emocional, provavelmente é um «gozar por gozar»*”.

No que diz respeito aos colegas do António, além do que já foi acima mencionado, outras características lhes foram apontadas, tais como fizeram quatro sujeitos ao escrever sobre a agressividade psicológica (S8,S9,S11,S15). O Sujeito 9 escreve: “*... também os colegas agredem psicologicamente António...*”.

O Sujeito 1 também escreve sobre o sentimento de diferença, pois os colegas do António, na sua opinião, vivem “*uma rejeição de tudo o que é diferente da sua imagem*”.

4.5. As Características das Vítimas

CARACTERÍSTICAS DAS VÍTIMAS	DESGASTE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	2 (S2, S15)
	FALTA DE AUTO-ESTIMA	5 (S3,S4,S5,S9,S15)
	IMATURIDADE	3 (S3,S5,S11)
	DIFICULDADES COGNITIVAS	4 (S5,S9,S10,S13)

Relativamente às características das vítimas, aqui também foram considerados vítimas tanto os colegas de turma como o António. Além disso, os professores que comentaram a narrativa prolongaram a categoria das características das vítimas aos próprios professores.

A falta de auto-estima foi a característica mais mencionada, pois cinco sujeitos (S3,S4,S5,S9,S15) acharam que se trata de algo inerente tanto ao António como aos colegas. Afinal, esta insegurança acaba por ser partilhada por quem agride e por quem é agredido. O Sujeito 3 escreve: “*possuem frequentemente um auto-conceito negativo em vários domínios: fraca auto-estima...*”.

Também as dificuldades cognitivas são uma característica das vítimas desta narrativa e são quatro os professores a considerá-la (S5,S9,S10,S13). O Sujeito 3 também considera o António uma vítima, e não apenas agressor, e escreve que este “*revela discapacidades que o levam a responder com agressividade aos seus pares, tornando-se numa vítima provocadora*”.

A imaturidade é exposta por três sujeitos (S3,S5,S11) e o Sujeito 11 que considera o António até mais vítima que agressor, uma vez que ele apenas agride nos espaços referidos, não o fazendo constantemente. Ele escreve: “*tudo isto, impõe nele, o peso da vitimação, agravado pela inexistência de bases (devido à maturidade própria da criança) ou estruturas que lhe permitam compreender melhor tudo o que o rodeia e enquadra as suas vivências e expectativas*”.

Alguns professores mencionaram outras características das vítimas, no entanto foram fruto de uma pesquisa sobre este assunto. Assim, uma vez que não

correspondem ao que puderam “observar” na narrativa apresentada, elas não foram consideradas nesta tabela.

Como referimos mais acima, também os professores foram considerados vítimas neste caso, apesar desta característica ter sido apenas referida por dois sujeitos (S2, S15) que mencionaram o desgaste profissional dos professores. O Sujeito 3 afirmou que *“os professores, que também são afinal vítimas (um pouco também por tudo o que se foi dizendo neste fórum, sobre a forma como as nossas condições de trabalho e qualidade de vida se vão deteriorando à medida que nos vão pedindo que assumamos funções de que outros se demitiram ou tentam demitir...) vão também sofrer com o impacto deste tipo de agressão nas suas aulas, pois ninguém é imune a este tipo de situação, e o desgaste que as situações de conflito gera não só na nossa psique (auto-conceito e auto-estima incluída) mas também nas nossas capacidades físicas de trabalho são bem conhecidas de todos nós...”*.

4.6. As Consequências para os Agressores

CONSEQUÊNCIAS PARA O AGRESSORES	PERDA DE EQUILÍBRIO	1 (S1)
	“DEFORMAÇÃO” SOCIAL	2 (S2, S3)
	DIFÍCIL INSERÇÃO SOCIAL	2 (S2, S11)
	FRACO APROVEITAMENTO ESCOLAR	1 (S7)
	ISOLAMENTO	1 (S11)
	VIOLÊNCIA CONTRA SI E CONTRA OS OUTROS	1 (S11)

No que concerne às consequências para os agressores, foi notório que estas não foram muito discutidas, tendo os professores guardado mais opiniões para o item seguinte, as consequências para as vítimas.

No entanto, dois sujeitos (S2, S3) consideraram a “deformação social” como uma consequência que o agressor deverá enfrentar, pois, como refere o Sujeito 2, os agressores *“vão daí tirar as suas conclusões sobre como funciona a sociedade e vão «formar-se» ou «deformar-se» socialmente em função do que «aprendem» na escola sobre como se lida com situações de agressão”*.

O Sujeito 2 também foca, assim como o Sujeito 11, a difícil inserção social que os agressores poderão viver mais tarde. O Sujeito 11 escreve que as acções dos

agressores no presente poderão *“afectar a sua vida adulta, estando na base de depressões e de dificuldades de inserção social”*.

Este mesmo Sujeito 11 também indica, como consequências para os agressores, o isolamento e a violência contra si e contra os outros, escrevendo *“o seu pensamento, desestrutura-se e com base no texto referido, em cima, o aluno pode vir a ... refugiar-se no silêncio, na passividade ou reagir com actos violentos contra si ou contra os colegas”*.

O Sujeito 1 evidencia a perda de equilíbrio como possível consequência para o agressor afirmando que *“há autores (Barudy) que consideram que a agressividade é uma força emocional necessária para a vida, mas que tem de ser constantemente compensada e é a família que deve ensinar este equilíbrio, o que para António é impossível”*.

Por fim, o Sujeito 7 menciona o fraco aproveitamento escolar escrevendo *“ao ser agressor, normalmente o comportamento é de rejeição pelas regras e normas, procurando ser o centro das atenções o que conduz normalmente ao desinteresse total em estar na sala de aula, à desmotivação e conseqüente insucesso”*.

4.7. As Consequências para as Vítimas

CONSEQUÊNCIAS PARA AS VÍTIMAS	VÍTIMAS PSICOLÓGICAS	6 (S1,S3,S5,S7,S9,S11)
	VÍTIMAS SOCIAIS	4 (S1,S2,S3,S5)
	VÍTIMAS FÍSICAS	1 (S1)
	VÍTIMAS MORAIS	1 (S1)
	DIFÍCIL INSERÇÃO SOCIAL	2 (S2,S11)
	FRACO RENDIMENTO ESCOLAR	4 (S3,S5,S7,S9)
	AGRESSIVIDADE CONTRA ELES PRÓPRIOS E OUTROS	3 (S3,S5,S11)
	ISOLAMENTO	4 (S5,S7,S9,S11)
	ABANDONO ESCOLAR	1 (S11)

No que diz respeito às consequências para as vítimas que a maioria dos professores relacionou com os colegas da turma, mas também com o António, seis sujeitos (S1,S3,S5,S7,S9,S11) colocaram em evidência o facto de se tornarem vítimas psicológicas.

O Sujeito 1, além de referir esta consequência, também referiu outras como vítimas físicas e morais. Por fim, juntamente com outros três sujeitos (S1,S2,S3,S5), evidenciaram a vítima social. Este Sujeito1 resumiu esta opinião escrevendo “*quanto às consequências para as vítimas podemos classificar estas como: vítimas psicológicas (são perseguidas e o medo impede-as de falar, ou quando falam ninguém acredita nelas) – vítimas sociais (de boatos e calúnias ou por questões religiosas, raciais ou sexuais) – vítimas físicas (da violência física) – vítimas morais (quando são postas em causa as suas qualidades morais). Só nas vítimas físicas é possível ver os resultados das agressões, mas com as outras vítimas, as consequências poderão ser muito mais duradouras e profundas, necessitando (na maior parte dos casos) de acompanhamento especializado*”.

O fraco rendimento escolar também foi identificado como uma consequência para as vítimas por quatro sujeitos (S3,S5,S7,S9) e o Sujeito 5 escreve: “*verifica-se baixa no rendimento*”.

Outros quatro sujeitos (S5,S7,S9,S11) evidenciam o isolamento, sendo que o Sujeito 11 refere o facto “*refugiar-se no silêncio*”.

A agressividade contra ele próprio e contra os outros é indicada por 3 sujeitos (S3,S5,S11) como consequência para as vítimas e o Sujeito 5 escreve que, “*para além do grande sofrimento em que são colocadas e que as leva a situações de desespero que podem conduzir a actos violentos contra si mesmo (chegando à ideação e perpetração do suicídio) ou contra colegas...*”.

Como outra consequência para as vítimas, dois sujeitos (S2,S11) identificaram a difícil inserção social, conceito muito próximo do utilizado pelo Sujeito 1 ao referir-se a estas mesmas consequências, falando em «vítima social». O Sujeito 2 refere que “*as vítimas vão provavelmente crescer e tornar-se adultos não assertivos que dificilmente se integrarão na sociedade*”.

Finalmente, o Sujeito 11 refere o abandono escolar e afirma que, “*num futuro próximo ao António, atitudes como faltar às aulas, ao próprio abandono escolar poderão ser mais apelativos do que continuar a viver uma experiência desagradável na escola*”.

4.8. As Consequências para os Observadores

CONSEQUÊNCIAS PARA OS OBSERVADORES	FUTURA INDIFERENÇA	1 (S3)
---	--------------------	--------

Concluimos esta Análise de Conteúdo com mais uma categoria *a posteriori*, uma vez que uma das consequências para aqueles que não são nem vítimas nem agressores é que passem a conviver com estes problemas diariamente e que o seu olhar se torne indiferente a tão graves comportamentos, a tão graves consequências para as pessoas que participam activamente neste tipo de situações. Como serão estes Cidadãos amanhã?

Conclusões Reflexivas

*“Recriar
Cada momento belo já vivido
E ir mais.
Atravessar fronteiras do amanhecer
E ao entardecer
Olhar com calma
Então.”*

Milton Nascimento¹⁵

Este estudo centrou-se no curso “Violência e Gestão de Conflitos na Escola”, um projecto de formação que nasceu de um protocolo entre o Ministério da Educação e a Universidade de Coimbra.

Dado que o grande objectivo desta dissertação é evidenciar a importância da Formação Contínua de Professores através da Escrita, da Partilha de práticas pedagógicas e, principalmente, da Reflexão que resulta destas duas actividades, baseámo-nos no *Fórum* criado *online* para uma das tarefas propostas durante o curso.

Quinze professores escreveram uma história, relataram uma experiência pedagógica vivida por eles dentro de uma sala de aula. Neste primeiro exercício de escrita, eles tiveram a oportunidade de reflectir, já com algum distanciamento, sobre a situação vivenciada e, certamente, já terão tirado dessa prática algumas conclusões.

Numa actividade posterior, os docentes responsáveis do curso seleccionaram uma das narrativas e, desta forma, surgiu a actividade que mais nos interessou, que serviu o nosso estudo. A partir de uma única narrativa, a que todos os professores participantes no curso “Violência e Gestão de Conflitos na Escola”, tiveram acesso, foi criado um *Fórum*, onde todos puderam expressar as suas opiniões, tendo sido direccionados nos seus comentários por tarefas enunciadas pelos orientadores do curso.

A nível metodológico, a recolha dos dados foi algo simples, uma vez que estes foram todos os comentários escritos no *Fórum* criado para a realização desta actividade.

¹⁵ Em <http://letras.terra.com.br/milton-nascimento/74418/>. Acesso em: 22 Junho 2011.

Estes comentários feitos pelos quinze formandos foram objecto de uma análise de conteúdo, de uma análise interpretativa do que foi expressado por eles. Achámos que este estudo descritivo era a melhor forma de servir este nosso projecto. Pudemos, a partir da informação recolhida, inferir sobre o significado das várias intervenções dos formandos e, desta forma, identificar, nestas discussões, momentos de reflexão que abriram novos horizontes, novas travessias, a todos estes professores.

Esta actividade tinha já subjacente na sua tarefa algumas categorias e subcategorias, porém, ao analisarmos o conteúdo dos vários comentários expostos pelos participantes, imediatamente surgiram novas categorias e subcategorias que nos permitiram chegar a algumas conclusões de muito significado para este estudo.

Na nossa interpretação, estes comentários resultaram numa partilha de conhecimentos sobre uma mesma matéria. Os professores tiveram, durante esta actividade, a oportunidade de dar a sua opinião sobre os assuntos mencionados, de ler a opinião de outros, de, por fim, discutir todas as ideias que surgiram ao longo dessa “conversa”. A troca de pareceres, crenças, conceitos, convicções, sentimentos, tudo isso levou seguramente a uma multiplicação dos saberes de cada um destes professores. Provavelmente, numa próxima situação de indisciplina, de conflito, eles tentarão agir da forma aconselhada por algum dos seus pares, quando as suas próprias estratégias não resultarem.

Esta reflexão conjunta sobre casos que surgem diariamente na vida profissional de todos os professores ajuda-os a sentirem-se menos sós na escola, mas também na sua sala de aula e permite-lhes aceder, de forma mais rápida e segura, a novas estratégias e, quem sabe, a novas soluções.

Após esta investigação, após o início desta conclusão, acreditamos no título desta tese de mestrado: “Escrever, Partilhar e Multiplicar Conhecimento”.

No seguimento do enquadramento geral desta dissertação de Mestrado, verificamos que este estudo vai ao encontro do que muitos autores mencionados defendem. Através desta discussão no *Fórum*, foi possível entender que nenhum destes professores vê a sua formação como terminada, todos eles, após anos de serviço, continuam com muitas dúvidas, muitos receios, porém muita Esperança também. Trata-se do “processo identitário” de Nóvoa (2000), a identidade profissional que se vai formando ao longo dos anos através do eu profissional e do eu pessoal que caminham sempre juntos.

Pelos comentários que tivemos oportunidade de ler, ao perceber como os professores, nesta actividade, foram mais longe do que lhes foi solicitado nas suas intervenções, não é difícil chegar à conclusão que a Formação Contínua de professores de hoje deve centrar-se essencialmente no Professor e não apenas no Sistema Educativo, como acontecia. Afinal, muitas das intervenções não serviam os propósitos da tarefa, pois os professores, por vezes, no lugar de discutir as problemáticas presentes na narrativa, aproveitaram o facto de estar entre pares para poder desabafar sobre o que os aflige no seu quotidiano escolar, poder partilhar com quem melhor os compreende os receios, vitórias, desilusões, ilusões, enfim, tudo o que eles habitualmente sentem sozinhos. Ao fugir do cerne das questões, estes educadores partilharam a sua tristeza ao sentirem-se tão desvalorizados no seu trabalho, ao sentirem que lhes é exigido demasiado todos os dias, entre tantas outras coisas, e nós sentimos como foi importante este palco de reflexão conjunta.

Através dos diferentes comentários, das intervenções que serviam de resposta a observações anteriores feitas pelos colegas, compreendemos que os professores estavam a deixar de actuar de forma individual, a olhar de forma diferente para a prática pedagógica. Julgamos que, durante este curso, se conseguiu atingir uma “cultura profissional” e, para que aconteçam as mudanças desejadas, é preciso que ela exista para todos os professores, é preciso que todos os agentes de ensino colaborem, se juntem para uma aprendizagem colaborativa. Afinal, a Mudança é a Colaboração.

A Reflexão tão necessária à formação do professor também foi conseguida neste *Fórum*. Primeiramente, os professores tiveram a oportunidade de reflectir sobre as suas próprias vivências ao construir uma história que descreveu uma situação real, que apontou para a indisciplina, para a violência, e que tivesse sido por eles vivenciadas na escola. Por fim, um dos formandos partilhou a sua história e, uma plataforma *online*, um *Fórum*, foi o palco de uma reflexão conjunta. E esta estratégia atingiu os seus propósitos quando as intervenções geraram outras e, no final, todos dividiram experiências, práticas, estratégias e, quem sabe, soluções. O conhecimento de cada um destes formandos multiplicou-se e acreditamos que, no final do curso de “Violência e Gestão de Conflitos na Escola, todos multiplicaram o seu próprio conhecimento. E, graças a esta estratégia, serão, hoje, certamente melhores professores.

Estes professores atravessaram a paisagem oferecida pelo caso real de uma história vivida numa escola portuguesa de diferentes formas, o olhar, a voz de cada um deles foi diferente e, essas travessias diversas, essas perspectivas distintas, fizeram com

que a narrativa apresentada fosse melhor interpretada. Além disso, trouxe a estes participantes uma flexibilidade que lhes permite adaptar-se mais facilmente às diferentes situações, permite-lhes chegar mais depressa a uma solução, em caso de conflitos.

Estamos conscientes que este estudo possui algumas limitações que, essencialmente, se prendem com as contingências do tempo imposto para a sua realização. Julgamos importante que, numa próxima investigação semelhante, haja um contacto com os professores que participaram no curso para, com a ajuda de uma entrevista, por exemplo, possamos concluir melhor de que forma este curso teve um impacto nas suas vidas como professores, como pessoas.

Além disso, o facto de termos analisado as intervenções dos professores após o curso ter terminado, ao não estar directamente ligados a este projecto, nos permite afastar alguma subjectividade, esse facto também nos possibilita apenas reflectir somente as opiniões dos formandos.

Porém, dada a seriedade com que foi encarada esta investigação, a seriedade com que os formandos participaram neste curso, nesta actividade, somos também da opinião que as conclusões aqui expressas traduzem a importância do que foi estudado.

Assim, achamos que esta primeira investigação sobre este curso relacionado com a violência e a gestão de conflitos na escola permitiu compreender o porquê deste estudo, desta vontade de mostrar quanto, na Vida de um Professor, é importante escrever, partilhar experiências com pares para que, destas reflexões individuais e conjuntas, resulte um conhecimento maior para todos nós, Professores.

Nesta investigação, centrámo-nos num curso inovador em sistema *b-learning*. No entanto, sendo da opinião que esta partilha de práticas deve também, e sobretudo, acontecer no local de trabalho dos professores, na Escola, julgamos que seria de extrema importância um próximo estudo sobre essa Reflexão assumida por uma Escola e vivenciada por todos os seus professores *in loco*.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1991). Dimensões de Formação. In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de Formação*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica, Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.^a Ed.). Coimbra: Editora Almedina.

Alves, F. *Diário – Um Contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas*. Em: <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/30.pdf>. Acesso em: 22 Julho 2011.

Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, 5, pp. 53 – 65.

Amado, J. (2001). *Interacção Pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.

Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa. (Investigação Educacional II)*. Relatório a apresentar em Provas de Agregação. (Documento policopiado). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In I. Alarcão, (Org.). (1996). *Formação reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto. Porto Editora

Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, J. (1997). *Formação, Projecto e Desenvolvimento organizacional. Formação e situações de trabalho*. Lisboa: Educa.

Bidarra, M.-G. (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX, 3, pp. 133 – 163.

Bogdan, R. & Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. (2000). A representação do conhecimento segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), pp. 169 – 184.

Chacón, M. & Contreras, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15, pp. 20-127.

Clemente M. & Ramírez E. (2007). How teachers express their knowledge through narrative. *Teaching and Teacher Education*. doi: 10.1016/j.tate.2007.10.002.

Damião, H. (2008). *Ensino e formação de professores: de perspectivas teóricas a um esquema eclético*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

Day, C. (2004). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora

Day, C. (2006). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Dewey, J. (1910). *How we Think*. Boston: D.C. Heath & CO.

Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora

.

Esteve, J. (1995). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (2.^a Ed.). (pp. 93 – 124) Porto: Porto Editora.

Ferreira, J. (1991). O Passado/Presente; Expectativas de Futuro. In J. Tavares (Org.). *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Freire, P. (2006). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa* (34.^a Ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2008). *Pedagogia do Oprimido* (47.^a Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

García, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e Formas de Uso*. Estoril: Príncípia Editora.

Herdeiro, R. (2007). *Práticas reflexivas e desenvolvimento profissional. Um estudo de caso com professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

Infante, M., Silva M. & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora, pp. 151-169.

Le Moigne, J. (1999). *O construtivismo. Volume I: Dos fundamentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Loureiro, E., Braga, F., Furtado, J., Ferreira, M. & Santos, M. (2008). Avaliação de desempenho e desenvolvimento profissional Docente. In Alves, M. et al. *Actas do Seminário de Avaliação: Contributos da Investigação para as práticas quotidianas de desenvolvimento curriculares das escolas*. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 344-368.

Nóvoa, A. (1991). Concepções e Práticas de Formação Contínua de professores. In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (Org.) (1995). *Profissão Professor* (2.^a Ed.). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (Org.) (1997) *Os professores e sua formação* (3^a ed.). Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de Professores* (2.^a Ed.). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (2.^a Ed.). (pp. 11 – 30). Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF Editeur.

Pessoa, T. (2001). *Aprender a Pensar como Professor – contributo da metodologia de casos na promoção da flexibilidade cognitiva*. Artigo elaborado a partir da Dissertação de Doutoramento da autora. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.

Pessoa Mendes, T. (2002). Em torno da Reflexão – (im)pressões e (ex)pressões em educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 36 (1, 2, e 3), 375-386.

Pessoa Mendes, T. (2003). A Educação Reflexiva do Professor – Razões e Implicações ao nível da Formação Inicial. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. nº8, vol.10, ano 7º (p.1786-1798) - Actas VII Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía, Faculdade Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de

Coimbra, Portugal.

Pessoa, T. (2004) Aprender a Pensar como Professor pelo estudo e escrita de casos. *Psychologica*, pp. 477 – 491.S.

Pessoa, T. e Nogueira, F. (2009), Flexibilidade cognitiva nas vivências e práticas educativas, Casebook para a formação de professores. In António Dias Nascimento e Tânia Maria Hetkwocki (org.). *Educação e contemporaneidade, Pesquisas científicas e tecnológicas*, EDUFBA. Salvador, BA, pp. 109-131.

Ponte, J. (1994). Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. *Revista Educação e Matemática*, Lisboa: APM, nº31, pp. 9-12 e 20.

Ramos, M. & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão. *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora

Rogers, C. (1980). *Tornar-se pessoa* (5.ª Ed.). Lisboa: Moraes.

Roldão, M. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa.

Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). *Os “Portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.

Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, (Org.). *Profissão Professor* (2.ª Ed.). (pp. 63 – 92). Porto: Porto Editora.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (3.^a Ed). (pp. 77 – 91)

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Review*, 57, pp.1-22.

Tavares, J. (Org.) (1991). *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tucker, P. & Stronge J. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: Edições ASA.

Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXXIII (2), pp. 89-116.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Legislação consultada:

Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro – Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro – Autonomia da Escola

ANEXO

FÓRUM *“STORYTELLING & STORYWRITING”*

Esta foi a narrativa seleccionada e analisada, mais tarde, no *Fórum* que serviu de base a este estudo:

Como professora de Língua Portuguesa, contar/escrever histórias é uma actividade que desenvolvo com alguma regularidade com os meus alunos. Para eles, o problema, muitas vezes, tem a ver com o “começar” a história, mesmo quando a mesma tem orientação do tema. Existe, contudo, uma expressão que todos insistem em usar, à boa maneira das histórias tradicionais... Para não “defraudar” os meus alunos, vou então começar a minha história usando essa expressão:

Era uma vez uma turma de 6º Ano, um Percurso Curricular Alternativo, com nove alunos considerados turbulentos e conversadores. Cinco destes alunos são de etnia cigana e os quatro restantes são oriundos de um bairro considerado problemático. Todo o grupo/turma tem défices cognitivos e a maior parte tem problemas emocionais mais ou menos graves, fruto de contextos familiares problemáticos. Há também um aluno que, para além do já referido, tem um sério historial de agressividade. É esta a personagem principal da história, que, por motivos de privacidade, vai ter um nome fictício e se vai chamar “António”.

O António é um rapazinho de 13 anos, com uma aparência comum, que poderia até ser considerado “bonito” não fosse o seu ar carrancudo e “de mal com o mundo”. Vem de uma família com baixo nível sócio-económico e sem grandes perspectivas de futuro. É o terceiro de quatro rapazes, todos eles com graves problemas cognitivos. Tem uma personalidade forte, e disputa (apenas consigo próprio!) o papel de “palhaço” principal nas aulas. É perito em fazer comentários despropositados para provocar o riso da turma, levanta-se sem autorização e tudo faz para terminar fora da sala de aula (o que consegue, na maior parte das vezes, sem muito esforço!). À sua volta, os restantes alunos estimulam e incentivam o espectáculo, sob pena de, fora da sala, serem agredidos pelo António. É, para os professores, difícil agir sobre um aluno que não considera o seu comportamento grave e ainda se diverte... Por detrás destes comportamentos, existe, contudo, uma razão que os colegas desconhecem e que talvez o próprio António desconheça... as suas grandes dificuldades de aprendizagem! É um aluno com um

percurso escolar conturbado desde que ingressou no primeiro ciclo, e as suas lacunas subsistem por não haver investimento nem da sua parte, nem da parte dos professores (visto que o António passa mais tempo fora da sala de aula do que dentro) e muito menos da parte da família que se demitiu completamente deste papel. O António conhece as regras (que foram definidas de uma forma muito clara para esta turma), sabe perfeitamente as consequências que sofre quando as desrespeita, sabe perfeitamente que compensações recebe quando as cumpre, sabe até o quanto é elogiado e o quanto o seu ego se eleva sempre que tem comportamentos responsáveis e de entreatajuda... O que o António não suporta é ser gozado pelos colegas quando não consegue ler; quando aquela conta estava, afinal, errada; quando o desenho ficou mal pintado; quando da flauta não saíram mais do que uns apitos... É aqui que todo o seu “mau feitio” vem à superfície e já levou, inclusive, o António a agredir fisicamente colegas na sala de aula. Efeito bola de neve: o António é violento, sai da sala, é feita participação disciplinar... Face a esta situação, que fazer? Valerá a pena investir num aluno como o António? Vale, certamente e a prova maior é que já se viu (privilégio maior da Directora de Turma que passa com ele mais horas!) um António a esboçar algo muito próximo de um sorriso, já se viu um António a dizer a um colega “Espera, T., que eu ajudo-te” (sim, pasme-se!) e já se viu um António a pedir outra tarefa para realizar (bem, esta supera todas as anteriores!)... Receitas? Não há! Até porque quem conhece o aluno sabe que “previsível” não consta do seu dicionário. Mas valerá sempre a pena investir neste aluno, dando-lhe tarefas mais simples e que ele consiga executar; dando-lhe a oportunidade de ser um aluno como os outros, capaz de realizar o que lhe é proposto, incentivando-o a fazer “mais e melhor”. Quando isto acontece, conseguimos ver até um António admirado pelos colegas (e não pelas piores razões). Num destes raros momentos, e a propósito de um jogo efectuado em Formação Cívica em que os alunos tinham de escrever qualidades (e não mais) de cada colega, conseguiu-se do António algo parecido com isto: “O M. é meu amigo mas às vezes eu não mereço.”.

Poder-se-á pensar que este é um caso isolado, uma solução independente, mas há que começar por algum lado! Há que dar pequenos passos e um passo de cada vez! Terá o problema do António solução? Não se sabe. O tempo o dirá. Esta é apenas uma das estratégias que parece resultar; outras se descobrirão, certamente. Esta história podia ser uma narrativa fechada mas, para bem do António e da escola em geral, vamos deixar que seja aberta; aberta a mudanças, a progressos, a pequenas vitórias, sem final, sem conclusão...

História verídica, cuja única alteração foi o nome da personagem principal.

ANEXO

FÓRUM

“STORYWRITING”

- **SUJEITO 1 (S1)**

- ✓ **Primeira Intervenção – 2010-10-30 | 18:47**

Boa noite.

Casos como o do António todos temos nas nossas escolas. Na minha é só trocar o percurso alternativo por PIEF e a problemática é a mesma. Neste caso estamos perante uma turma onde os problemas tem origem no défice cognito e nos problemas emocionais. Para a maior parte deste alunos as aulas são um frete, porque à partida já estão condenados. Para estes alunos a vida na escola é um circulo vicioso: como as dificuldades de aprendizagem são evidentes, acabam por desmotivar e passam a ter um comportamento que foge à regra. Em face disto são postos na rua e assim não podem fazer a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para um bom desempenho. Como não sabem , distraem-se, perturbam, são postos na rua...

No caso do António , a humilhação de não saber funciona como a raiva para o HULK- transforma-se e parte para a agressão. Para o António o binómio defice cognitivo/problemas emocionais fermenta com a ajuda de um autoconceito e uma auto-estima muito baixos.

- ✓ **Segunda Intervenção – 2010-10-31 | 20:21**

A colega S2 refere que o António é um agressor/vítima. A meu ver ele é mais vítima do que agressor uma vez que a sua agressividade só se manifesta quando é gozado pelos colegas. Poderíamos pensar em Bloom ou em Meirieu para nos questionarmos sobre o que fazemos na sala de aula.

Quanto ao agressor podemos identificar quatro necessidades: Protagonismo (ter sempre a atenção) - Superioridade e Poder (uma camuflagem com que enfrentam um mundo que os desorienta quando se sentem fracos – aquilo que os colegas do António fazem

quando se riem dele) - Ser Diferente (rejeição de tudo o que é diferente da sua imagem) – Preencher um Vazio Emocional (o vazio emocional causa repugnância e cansaço. Este tédio torna as crianças incapazes de reagirem com afecto, se emocionarem ou entusiasmarem) (L. Marcos 1996). Quase se poderia contrapor a estas necessidades os quatro pilares da educação (J. Delors, "Educação: Um Tesouro a Descobrir", 1999): Aprender a Conhecer - Aprender a Fazer - Aprender a viver com os outros - Aprender a ser, sendo o “terceiro domínio da aprendizagem um dos maiores desafios para os educadores, pois actua no campo das atitudes e valores. Cai neste campo o combate ao conflito, ao preconceito, às rivalidades milenares ou diárias. Aposta-se na educação como veículo de paz, tolerância e compreensão; mas como fazê-lo? O relatório para UNESCO não oferece receitas, mas avança uma proposta baseada em dois princípios: primeiro a “descoberta progressiva do outro” pois, sendo o desconhecido a grande fonte de preconceitos, o conhecimento real e profundo da diversidade humana combate directamente este “desconhecido”. Depois e sempre, a participação em projectos comuns que surge como veículo preferencial na diluição de atritos e na descoberta de pontos comuns entre povos, pois, se analisarmos a História Humana, constataremos que o Homem tende a temer o desconhecido e a aceitar o semelhante”. Há autores (Barudy) que consideram que a agressividade é uma força emocional necessária para a vida, mas que tem de ser constantemente compensada e é a família que deve ensinar este equilíbrio, o que para António é impossível. Quanto às consequências para as vítimas podemos classificar estas como: vítimas psicológicas (são perseguidas e o medo impede-as de falar, ou quando falam ninguém acredita nelas) – vítimas sociais (de boatos e calúnias ou por questões religiosas, raciais ou sexuais) – vítimas físicas (da violência física) – vítimas morais (quando são postas em causa as suas qualidades morais). Só nas vítimas físicas é possível ver os resultados das agressões, mas com as outras vítimas, as consequências poderão ser muito mais duradouras e profundas, necessitando (na maior parte dos casos) de acompanhamento especializado.

- **Sujeito 2**

- ✓ **Primeira Intervenção – 2010-10-31 | 09:48**

Bom dia

Concordo com o *SI* que todos temos casos como o do António nas nossas escolas, e acrescento que provavelmente já os tivemos nas nossas salas de aula. Eu pessoalmente tive um caso destes o ano passado... poderemos falar sobre isto em breve, para já gostaria de identificar o problema e os factores a ele associados. De facto, as turmas de Percursos escolares alternativos (e acrescento, de CEF) são precisamente para alunos como ele, que têm déficits de aprendizagem de alguma ordem, seja por motivos de dificuldades cognitivas ou emocionais/relacionais. As aulas são, como o *SI* diz, "um frete", porque o nosso sistema de ensino baseado na aquisição passiva e teórica de conhecimentos que muitas vezes não dizem nada aos alunos dificilmente apela para aqueles que não se conseguiram integrar nos currículos ditos "regulares". Se por um lado o sistema educativo parece rejeitá-los (de lembrar que alunos que vão para estes cursos alternativos já passaram forçosamente por experiências de insucesso escolar), por outro lado, o apoio familiar é nulo, como vemos no caso do António cuja família tem graves dificuldades "família com baixo nível sócio-económico e sem grandes perspectivas de futuro" onde o António é apenas um de "quatro rapazes, todos eles com graves problemas cognitivos."

Por esse motivo, como diz o *SI*, estes alunos se sentem muitas vezes logo à partida "condenados" , caídos num "círculo vicioso". O seu grau de revolta vai crescendo à medida que se apercebem ou convencem (ou são convencidos?) que têm poucas hipóteses de atingir o "sucesso" nos termos em que se entende sucesso no nosso sistema de ensino.

Na minha opinião, o problema presente nesta história prende-se com A INTERPRETAÇÃO ERRÓNEA DA SUA POSSIBILIDADE DE SUCESSO DA PARTE DO PRÓPRIO ANTÓNIO, que o revolta contra tudo e todos e o transforma num "Hulk" como diz o *SI*. Esta interpretação errada do aluno, que possivelmente terá origem nas suas dificuldades cognitivas e emocionais, fá-lo sentir que o seu problema

não tem solução, ou seja, que nunca se vai conseguir integrar no sistema educativo. Gera a tal "revolta" que se traduz em 2 tipos de atitudes:

- de chamada de atenção, quer dos colegas quer dos professores, como as que assume dentro das salas onde se torna no "palhaço principal" ;
- de agressividade física para com os colegas a quem já agrediu fisicamente dentro da sala de aula.

O aluno torna-se em agressor ao se aperceber que é alvo da chacota dos outros pelas suas dificuldades cognitivas e emocionais, tal como refere o texto : "O que o António não suporta é ser gozado pelos colegas quando não consegue ler; quando aquela conta estava, afinal, errada; quando o desenho ficou mal pintado; quando da flauta não saíram mais do que uns apitos... É aqui que todo o seu "mau feitio" vem à superfície". Suporto a minha opinião sobre qual é o problema nesta história com o que é referido no texto sobre a forma como o António reagiu ao investimento de alguns professores (especialmente a Directora de Turma) que não desistiram dele (parece-me ser ela quem pergunta retoricamente "Valerá a pena investir num aluno como o António?") e insistiram em o ajudar a perceber que a sua interpretação é errónea, e cito o texto: "dando-lhe tarefas mais simples e que ele consiga executar; dando-lhe a oportunidade de ser um aluno como os outros, capaz de realizar o que lhe é proposto, incentivando-o a fazer "mais e melhor". De facto, penso que quem escreveu o texto identificou este problema (o da interpretação errónea do aluno sobre a sua situação) como o principal, e parece-me que a SOLUÇÃO está à vista de todos. Para mim é claro que SE O ANTÓNIO ALTERAR A SUA PERCEPÇÃO DA SUA SITUAÇÃO (COM A AJUDA ESSENCIAL DOS PROFESSORES), irá:

- conseguir melhorar o seu auto-conceito a auto-estima (problema que o *SI* já tinha identificado) Tal como diz o texto, torna-se possível " um António a esboçar algo muito próximo de um sorriso, ... a pedir outra tarefa para realizar."
- conseguir melhorar o relacionamento entre pares. Tal como diz o texto:" a dizer a um colega "Espera, T., que eu ajudo-te"
- deixar de ser gozado, pelo contrário, passará a ser "admirado pelos colegas (e não pelas piores razões)."

- deixar de ser agressivo com os colegas, e de apresentar os problemas disciplinares que originalmente o caracterizavam.

Em resumo:

1. na minha opinião o problema é a interpretação errónea do aluno da sua própria situação,
2. os factores associados a este problemas são:
 - as dificuldades cognitivas e emocionais do próprio aluno, que possivelmente o impedem de se aperceber da sua real situação
 - uma família que não o apoia, não tem capacidades para tal nem a nível socio-cultural nem afectivo (ele é um entre 4 filhos com graves problemas cognitivos)
 - a "condenação" ao insucesso por professores que não o ajudam (porque ele precisa de ajuda devido às suas dificuldades) a sentir que "consegue" apesar de tudo
 - o "gozo" de colegas que não têm capacidade para se aperceber do problema e por isso não o ajudam, pelo contrário agudizam a sua situação levando-o à agressão física.

Colegas, quanto à primeira intervenção fico-me por aqui. Durante o resto deste dia e amanhã não irei participar por não ter acesso à internet pelo que farei a minha segunda intervenção já de seguida. Continuação de bom trabalho e bom domingo e feriado.

✓ Segunda Intervenção – 2010-10-31 | 10:34

Olá de novo 😊

Pelo que li nas instruções, na segunda intervenção devemos referir as características dos agressores e/ou vítimas bem como o impacto das suas acções.

Assim, começo por tentar identificar a agressão: no texto refere-se uma agressão física feita pelo António "a colegas" dentro de uma sala de aula. Mas também se refere outro

tipo de agressão, menos óbvia mas não menos dolorosa, que é o "gozo" de que é vítima por parte destes mesmos colegas. Confesso que tenho dúvidas sobre qual é a agressão principal, pois para mim são as duas graves e devem ser as duas confrontadas e geridas. Assim, tenho que há duas agressões:

- agressão psicológica: o gozo que os colegas fazem ao António
- agressão física: o que os António faz aos colegas em reacção ao gozo

Assim, consoante a agressão, temos diferentes protagonistas no papel de agressor e de vítima:

- é agressor o António, que agride fisicamente quando é gozado,
- são agressores os colegas, que o gozam quando ele não consegue fazer alguma tarefa na sala de aula
- é vítima o António, quando é gozado
- são vítimas os colegas, quando o António parte para a agressão física.

Tanto o António como os colegas são agressores/vítimas

O texto não refere, mas eu ponho a hipótese: se este gozo dos colegas é sistemático, nas aulas (onde os professores não exercam a sua função de reguladores), ou fora delas (não há referência no texto, mas é muito possível porque tende a ser, como sabemos, invisível) poderemos ter um caso de BULLYING. Muitas vezes os alunos com dificuldades cognitivas são gozados nas aulas e excluídos nos recreios. Nesse caso, o agressor seriam os colegas, com um bullying psicológico, e a vítima o António, que se transformaria em vítima-agressor quando reage agredindo os colegas fisicamente. Tal como se viu no texto principal consultado para a definição de conceitos, as vítimas agressoras do bullying muitas vezes são crianças com incapacidades [que] tendem a responder com mais agressividade aos seus pares, tornando-se vítimas provocadoras. (Amado, 2010, p.12-14)

Na minha opinião, há grandes chances de o António estar a ser vítima-agressor de bullying. De facto no texto refere-se que este gozo leva o António ao limite do que pode suportar: "não suporta é ser gozado pelos colegas quando não consegue ler; quando aquela conta estava, afinal, errada; quando o desenho ficou mal pintado; quando da flauta não saíram mais do que uns apitos..."

A minha pergunta neste caso é: porque tem ele de "suportar" gozo numa sala de aula? Isso não deveria acontecer! Se ele não pode suportar, é porque algo já está a passar dos limites do suportável. Na minha opinião, o papel regulador do professor aqui está a falhar pois o professor deve impedir que este tipo de gozo aconteça. Por outro lado, apesar de não ser identificado no texto nenhum colega que o goze em particular, julgo que deve haver algum que se distingue e "dirige" os gozos feitos ao António. Neste caso, seria este o agressor de situação de bullying (em inglês, "bully"). Penso que o texto deveria identificar quem poderia ter este papel, mas esta falha é compreensível na medida em que o bullying psicológico nem sempre é identificado como bullying por ser muito menos visível que o físico, e tal como lemos na literatura aconselhada para a primeira tarefa, ainda há uma certa confusão de conceitos sobre em que consiste o bullying.

Isto talvez explique porque não são identificados os colegas que gozam o António e porque estes não são disciplinados. O que na minha opinião é uma falha da função reguladora do professor que assiste a este "gozo"- bullying...

Esta reflexão leva-me a uma questão: os professores, se não intervêm imediatamente quando o António é gozado, o que são? Se pudermos considerar o caso como bullying, e se os professores se apercebem e não fazem nada, poderão ser considerados bystanders? Sei pela minha experiência como directora de Turma de CEF que alguns professores se demitem da sua função reguladora pois não querem "ter problemas" com as turmas difíceis e, especialmente quando nestas estão integrados alunos com déficits cognitivos, deixam que estes se transformem em "alvos" de gozo nas aulas, talvez por receio de que se isso não acontecer, o alvo se torne o/a professor/a em vez de um dos alunos...

Deixo estas perguntas no ar, por favor concordem ou discordem à vontade. Só voltarei a intervir a partir da noite de segunda feira, até lá bom trabalho, bom resto de domingo e feriado a todos.

✓ **Terceira Intervenção – 2010-11-01 | 22:50**

Boa noite

uma resposta rápida à pergunta da colega S7, que me despertou a atenção pela sua pertinência: "se é por via da criação de situações alternativas de aprendizagem, que resolvemos o problema?! Os António(s) que temos, são alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória e como tal, com direito a uma educação que deve ser igual para todos e não canalizados ou sujeitos à redução curricular, à adaptação de currículos, à integração em turmas diferenciadas, que já por si são logo rotulados de diferentes, de incapazes."

na minha opinião, a solução não passa pela diferenciação=incapacitação, mas sim pelo diferenciação=reconhecimento da diferença/direito à diferença aos que são efectivamente diferentes.

não concordo que serem diferentes é o mesmo que serem incapazes. acho que o problema aqui é outro: a forma como se canalizam os alunos rotulados de difíceis para as tais situações alternativas. muitas vezes é porque se quer "limpar" as turmas do ensino regular, certo? com isso discordo profundamente. mas quando se trata de alunos que têm dificuldades cognitivas ou emotivas/de relacionamento, que têm repetências sucessivas e não se conseguem integrar de qualquer forma, então acho que sim, é preciso adaptar, canalizar, integrar etc. é claro que dá trabalho, e infelizmente o sistema educativo nem sempre canaliza os professores/directores de turma mais competentes/experientes para lidar com este tipo de turmas... não lhes dá formação, não lhes dá redução de horário, etc por mim, penso que o princípio da diferenciação através dos percursos alternativos é aceitável, com as suas limitações, mas que sim, surgem problemas (graves) no nosso sistema de ensino quando se subverte o princípio, submetendo-o às leis do menor esforço, do nepotismo, etc, etc

✓ Quarta Intervenção – 2010-11-03 | 23:54

Na "onda" do que a S10 escreve sobre partilhar experiências e a sua conclusão de que "Há certamente um longo caminho (e duro!) a percorrer para que as histórias de todos os Antónios tenham um final feliz (ou pelo menos, para que não tenham um final infeliz) e há que apostar em novas estratégias."

venho também partilhar a história do meu "António" da minha direcção de turma do ano passado - uma história que acabou bem 😊 Não sei se se recordam, mas já tinha dito que

o ano passado fui directora de turma de CEF. Leccionava pela 1ª vez CEF e confesso que fui apanhada um pouco de surpresa por toda a mecânica desse tipo de curso: as reuniões semanais, as participações e faltas quase diárias dos meus colegas, os problemas de indisciplina e agressão dos dois níveis identificados na tipificação feita no texto base deste módulo, etc.

Na minha turma havia apenas 16 alunos, e um deles cedo se destacou dos outros por ter comportamentos "estranhos". Tinha 17 anos, vinha de uma escola muito complicada do Porto, onde tinha deixado um outro curso de CEF, e era um pouco isolado do resto da turma, não se integrou. Nas aulas era muito calado ou desatava a agredir verbalmente os colegas. Não era comunicativo, e por vezes usava um vocabulário "recheado" de palavras de calão e de insultos de algum "calibre". Em geral, tinha atitudes pouco fáceis de entender que o tornavam facilmente categorizável como indisciplinado, agressivo, mal educado, etc.

Um dia começou a faltar, sem motivo aparente, e eu chamei a mãe à escola. A senhora veio, e contou-me o que se passava lá em casa: os pais eram os dois oficialmente desempregados, mas o pai tinha arranjado um biscoito no café dum familiar perto de Aveiro, e por esse motivo, e apesar de o aluno estar a meio do curso de CEF, resolveram mudar-se para perto de Aveiro. O pai tinha cancro (leucemia) e, a mãe acrescentou confidencialmente, tinha também SIDA. A própria mãe tinha cancro, para o qual se andava a tratar sem grande sucesso, e a irmã mais velha do aluno era esquizofrénica, mãe solteira e tinha posto fogo à sua própria casa no verão anterior, pelo que a criança tinha sido entregue a uma instituição, e agora a mãe do aluno, ela própria doente, tinha de tratar da filha, do pai e do aluno. O aluno também ele tinha um problema grave: com algum atraso mental, era acompanhado num hospital psiquiátrico desde a nascença, e já se tinha tentado suicidar. A mãe quando veio à escola alertou-me para o facto de que o aluno andava a dizer em casa que se ia atirar para baixo do comboio (há uma linha de comboio mesmo ao lado da minha escola)... porque ele próprio acreditava que estava condenado, e que ninguém (especialmente não os seus familiares!) ia conseguir ajudá-lo.

Podem imaginar como eu fiquei ao ouvir isto. O que fiz? Contactei imediatamente a psicóloga da escola, e a professora interlocutora da Comissão de Protecção, e tivemos uma nova reunião, desta vez com o pai do aluno. Foram pedidos relatórios aos médicos e psiquiatras acompanhantes do aluno. Foram pedidos todos os dados constantes no processo pedagógico do aluno, que tinham ficado retidos na escola anterior. A psicóloga

analisou os relatórios, e todas as informações disponíveis, e chegou à conclusão que este aluno deveria ser encaminhado para uma escola da CERCI, que oferece cursos alternativos a alunos com dificuldades cognitivas e relacionais. Os dois pais vieram várias vezes à escola, e houve várias reuniões até se convencerem que este seria um bom projecto para o filho. Inclusivamente eu e a Psicóloga da escola levámos a mãe e o aluno a uma visita, guiada por um dos responsáveis da instituição, às instalações da CERCIAV, para eles serem informados em primeira mão do que o aluno teria a ganhar se seguisse um dos cursos lá ministrados.

Entretanto, o aluno começou a ser protagonista de cada vez mais incidentes de indisciplina e de agressão, em parte porque os seus colegas achavam que estava a ser privilegiado pelos professores (uma situação que eu considero típica de ciúmes pela atenção que estava a ser prestada ao aluno) e também porque ele começou a ser alvo de chacota e abusos da parte de colegas em muitas aulas. Tal como o António, o meu aluno estava a tornar-se num palhaço, pois os colegas serviam-se dele, que era facilmente provocável, para desestabilizar as aulas e as transformar num "circo"...

A minha intervenção como Directora de Turma não se limitou ao pedido de ajuda dos serviços de psicologia, e da CPCJ, mas também se fez sentir junto dos meus colegas de Conselho de Turma, que, tenho de admitir, não foram dos mais cooperantes. Um pouco como na história do António , tive de, como Directora de Turma, alertar para a necessidade de não desistir deste aluno, de o tentar motivar, de o elogiar, de intervir prontamente sempre que os outros o provocassem, etc, etc

Muitas vezes conversei com ele, e nas minhas aulas ele estava minimamente alerta e participante, nunca tendo havido nenhum incidente de indisciplina que o implicasse. Infelizmente, nas aulas de colegas isso nem sempre se verificava, e o aluno chegou a ser alvo de um processo disciplinar.

No início do segundo periodo, o aluno foi transferido para o tal curso da CERCI, que está a frequentar ainda.

Claro que eu não fiz nenhum milagre, e a minha intervenção foi limitada no tempo e no espaço, mas considero que o que importa referir neste caso é que houve empenho e conjugação de esforços entre pais, DT, Psicóloga, Professora interlocutora da CPCJ, e que no final o aluno saiu muito beneficiado.

Considero este (mais) um exemplo de histórias de Antónios que acabam bem 😊
Espero que vos possa dar mais um raiozinho de esperança...😊

✓ Quinta Intervenção – 2010-11-03 | 22:44

Olá colegas

Cheguei há pouco da escola, hoje tive a minha reunião intercalar da direcção de turma, ontem tive reuniões e testes para corrigir... enfim, queria ter cá vindo mais vezes porque a conversa vai longa e interessante, mas só agora o consegui. Dei uma vista de olhos rápida ao que por aqui escreveram, aqui fica uma resposta "genérica" relativamente ao impacto das acções das vítimas e agressores, que como o Prof. João referiu, têm de todos um pouco nesta história:

1. todos os alunos da turma envolvidos na história do António vão certamente ser marcados na sua formação pelo modo como esta situação for gerida pelos professores desta turma. Se a problemática se agudizar, apesar dos esforços da Directora de Turma, eles vão daí tirar as suas conclusões sobre como funciona a sociedade e vão "formar-se" ou "deformar-se" socialmente em função do que "aprendem" na escola sobre como se lida com situações de agressão. As vítimas vão provavelmente crescer e tornar-se adultos não assertivos que dificilmente se integrarão na sociedade. Os agressores irão tornar-se em adultos pouco tolerantes e empáticos, também com limitações na sua inserção social.

2. Se os professores se demitirem das suas funções reguladoras, da motivação e encorajamento do aluno, ele vai continuar a exhibir o comportamento descrito na história que lemos. Se não houver nenhum tipo de intervenção a nível da família, contactando os pais, tentando perceber como melhor se pode ajudar o aluno, ele provavelmente não conseguirá chegar "lá" só com as boas intenções da D.T.. Se o aluno não tiver um acompanhamento pelo serviço de psicologia da escola (se houver), se calhar a D.T. e os pais também não conseguem perceber todas as implicações da situação. Se, ao se prolongar ou piorar a situação, os pais não forem responsabilizados, chamando à "conversa" outras instituições como a Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, então a intervenção da D.T e dos S.P.O talvez não chegue. Se tudo isto se verificar, então dar-se-à a tal "condenação" do aluno ao insucesso, não só a nível de resultados escolares, mas a outros níveis também, e quem sabe se esta condenação não implicará que ele siga um caminho próximo à delinquência?

3. os professores, que também são afinal vítimas (um pouco também por tudo o que se foi dizendo neste fórum, sobre a forma como as nossas condições de trabalho e qualidade de vida se vão deteriorando à medida que nos vão pedindo que assumamos funções de que os outros se demitiram ou tentam demitir...) vão também sofrer com o impacto deste tipo de agressão nas suas aulas, pois ninguém é imune a este tipo de situação, e o desgaste que as situações de conflito gera não só na nossa psique (auto-conceito e auto-estima incluída) mas também nas nossas capacidades físicas de trabalho são bem conhecidas de todos nós...

Por outro lado, se o bom exemplo desta Directora de Turma for acatado e seguido pelos colegas, se aquela (com grande esforço, já se vê, mas também com grande sentimento de recompensa) conseguir mobilizar tudo e todos ao seu alcance para "recuperar" este aluno para uma escolaridade minimamente satisfatória, então o impacto será muito positivo, não só pelo exemplo que dá para todos os que nele se envolverem (o António , o grupo-turma, os professores, os pais) mas pelas janelas de esperança de abre a todos os que souberem da história. A propósito disso, adorava saber como termina a história... Ainda vou tentar intervir de novo, até já colegas

✓ **Sexta Intervenção – 2010-11-03 | 22:55**

Resposta à colega *S11*, e cito: "Para quando a criação de mecanismos que:
- forcem os encarregados de educação a intervir de alguma forma?

- ajudem os encarregados de educação a actuar, a agir, no melhor interesse de todos? (em alguns países há cursos/acções de formação frequentes para estes);

- não perpetuem a escola como um local que resolve (com sorte) todos os problemas?"

Vou tentar responder com um pouco da minha experiência. Não sei se ajudará, mas tenho esperança que sim... de facto, eu julgo que já existe alguma coisa para nos ajudar nesta difícil tarefa de trazer os pais de volta ao seu papel de educadores. Na minha experiência, podemos apelar, com algum grau de eficácia, para a intervenção da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens. Esta comissão pode forçar, através da actuação de assistentes sociais que intervém junto das famílias, a que estas se tornem mais "intervenientes". Eu já fiz isto com algum sucesso, ao detectar situações de indisciplina em que os pais pareciam não saber intervir ou não ser actantes, até mesmo

negligentes, sinalizei os alunos em causa através do impresso próprio que a CPCJ disponibiliza nas escolas, e a partir daí tudo se tornou mais fluido... nem sempre é um mar de rosas, mas na minha opinião, é melhor do que nada, e já que está à nossa disposição, é usar (sem abusos, claro)

Obrigada pela atenção 😊

✓ **Sétima Intervenção – 2010-11-03 | 23:03**

A propósito de filmes, recomendo que vejam os seguintes, que a mim me tocaram muito pela sua qualidade e pela mensagem.

"Os Coristas" - passado na França do pós guerra, noutros tempos, é certo, mas com uma mensagem fortíssima sobre como trazer os alunos "rebeldes" para o lado bom da escola, através de uma coisa tão simples como... cantar. Um filme belíssimo, que recomendo passarem aos alunos numa aula e debaterem depois com eles.

"O bom rebelde" - sobre o impacto que o esforço e persistência de alguns adultos que levem o seu caso " a peito" podem ter sobre a vida de alunos com problemas de agressividade. Um filme de qualidade.

▪ **Sujeito 3 (S3)**

✓ **Primeira Intervenção – 2010-11-02 | 13:12**

Olá, boa tarde!

Concordo com a intervenção da S2 quando diz que o António também é vítima do "gozo" dos seus colegas. Provavelmente destes colegas mais recentes e de todos os outras que já conheceu. Porém, não me parece que se trate de um caso de Bullying sobre o António, mas antes atitudes de indisciplina como jogos rudes e brincadeiras que, ao longo do tempo, têm contribuído para acentuar a frustração do António e o modo como lida com ela.

Evidentemente que este quadro demonstra uma ineficácia da função reguladora do professor ou dos professores associados a esta história. Esta ineficácia poderá ser explicada não só pela eventual indiferença dos professores, como pela sua permissividade, tolerando em excesso os níveis de indisciplina dos alunos e ainda pela excessiva manifestação de autoridade deficientemente concretizada (caso dos professores que muito ameaçam e raramente cumprem, perdendo desse modo a sua credibilidade).

Abraço

✓ **Segunda Intervenção – 2010-10-31 | 22:07**

O sistema de ensino tem sabido organizar-se com supostos "balões de ensaio" (CEF, PCA, PIEF's...) para dar respostas milagrosas a problemas muitas vezes também por si criados. Há evidentemente uma predominância de alunos com este perfil neste tipo de alternativa curricular, ou não tivessem elas sido criadas para responder a insuficiências e determinadas "negligências" e "maus tratos" do nosso sistema de ensino.

Estes alunos manifestam-se muitas vezes emocionalmente distanciados e até agressivos face à escola e às aprendizagens curriculares. Valerá a pena investir nestes alunos, questionava o autor deste texto. Obviamente que vale!

E a Escola tem aqui uma responsabilidade acrescida, porque precisa questionar-se relativamente aos processos que utiliza e canaliza para o trabalho com este tipo de

alternativas. Se consideramos que as aprendizagens curriculares constituem a matriz necessária a todos os cidadãos - pois trata-se de um direito- deveremos evitar atribuir-lhes um nível de aprendizagem reduzido que, forçosamente, os remeterá para um plano futuro de marginalização e exclusão face a outros. Recordemos que se trata de escolaridade básica, portanto aquela que deve ser garantida igualmente a todos.

✓ **Terceira Intervenção – 2010-10-31 | 21:41**

Olá, boa noite...

A história seleccionada centra-se num jovem com um percurso escolar (e de vida) bastante atribulado. Na sua curta história de vida, este jovem parece ter acumulado diversas variáveis que, com impacto diferenciado, terão tido a sua quota parte de responsabilidade no "produto" em que o António se tornou - um aluno com problemas de indisciplina, mas sobretudo, um aluno com um potencial perfil de agressão de pares. As suas deslocações não autorizadas, os comentários despropositados que geram a risota e as brincadeiras tem como objectivo e finalidade perturbar a aula, numa evidente tentativa de promover o desvio às regras de trabalho . É neste ponto que se inscreve a sua maior dificuldade: o trabalho na sala de aula, ou seja, no cumprimento da tarefa. É aqui que se sente exposto e tanto quanto parece, ridicularizado. Portanto, estes são para o António, os momentos a evitar!

Não me parece, contudo, que a agressividade do António em relação aos pares, seja uma característica constante, mas sim uma resposta específica e muito dirigida a situações muito concretas:

- necessidade de se sentir reforçado quando causa perturbação em sala de aula;
- sentindo-se frustrado e humilhado quando os colegas o gozam por não conseguir ler, por se enganar nas contas...

Importa agora reflectir sobre os factores que terão convergido para este problema. E que problema... Todos desinvestiram, começando pelo próprio António, passando pela família e terminando na escola. As constantes expectativas negativas que se foram construindo à volta de uma suposta dificuldade de aprendizagem produziram a história do António, que não conseguindo evidenciar-se pelas suas competências cognitivas e

não sabendo lidar com essa frustração, procura evidenciar-se pela parte comportamental.

Até já...

✓ **Quarta Intervenção – 2010-11-01 | 00:14**

Na sequência da minha 1ª intervenção, importa agora reflectir sobre a multiplicidade de factores que poderá ter concorrido para a situação do António.

Em 1º lugar, gostaria de destacar a pertinência da eventual existência de problemas cognitivos, que muito possivelmente, terão ditado atrasos no desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. A associação deste quadro uma baixa auto-estima, a uma eventual instabilidade emocional e a um reduzido auto-controlo potenciaram o seu percurso de insucessos, frustrações e eventuais retenções e/ou abandonos escolares.

Estes factores individuais poderiam ter sido compreendidos precocemente pela Escola e progressivamente atenuados. A narrativa não nos mostra isso. Os efeitos das retenções, do insucesso, do sentimento de exclusão são causas que a partir do interior da própria escola poderão ter criado e acentuado um mal-estar generalizado neste jovem, fazendo-o entrar em rota de colisão com esta instituição.

Os factores familiares e sociais também não funcionaram como factores protectores, antes pelo contrário. António vem de uma família com baixos recursos sócio-económicos, mas isso por si só, não significa que seja uma família com disfuncionalidades. Porém, refere o texto que se trata de um agregado sem grandes perspectivas de futuro, e aqui sim, já existe desprotecção neste factor. A falta de perspectivas e a ausência de projectos de vida são aspectos relevantes neste campo, sobretudo, se nos questionarmos sobre a natureza da relação que este agregado estabeleceu com a escola e vice-versa. Muito provavelmente, não terá existido uma relação de colaboração e partilha.

As variáveis introduzidas por estes factores, associadas à história de vida pessoal e familiar do jovem poderão explicar, numa relação de causa-efeito bastante complexa, a situação individual do António, enquanto jovem protagonista nesta turma.

✓ Quinta Intervenção - 2010-11-01 | 02:47

Percebi agora que, a nossa 2ª intervenção deveria reportar-se às características dos agressores e das vítimas, bem como ao impacto da acção dos primeiros na vida das vítimas. Espero que ainda vá a tempo...

Os agressores são, geralmente, impulsivos e com pouco auto-controlo. Zangam-se com facilidade e reagem negativamente à frustração, episódios recorrentes no António. Tem dificuldade em aceitar as regras e normas, facto que os ajuda a desenvolver frequentemente atitudes negativas face à escola: desinteresse, desmotivação, insucesso... No caso do António, ele até as conhece, mas interiorizá-las e torná-las no seu quadro de actuação é tarefa bem mais complexa.

No geral possuem uma auto-estima elevada, possuindo uma opinião bastante positiva de si próprios. No domínio social demonstram igualmente um auto-conceito elevado, muitas vezes, enriquecido pela popularidade que vivenciam ainda que em grupos restritos. Ainda neste domínio, são habitualmente populares e extrovertidos nos contextos em que os seus comportamentos são valorizados. Gabam-se frequentemente das suas acções ou pelo menos da forma como as imaginaram.

São, geralmente, fortes e robustos em termos físicos, possuindo assim um auto-conceito elevado nos domínios físico e desportivo. Tem grande necessidade de vencer e dominar o outro, fazendo-o através da ameaça, do poder e da submissão. São jovens com maiores índices de confiança e com melhor inserção social na turma onde estão integrados. Possuem um ambiente familiar hostil ou de excessiva permissividade e, materializada numa desadequada supervisão parental.

Já as vítimas são, geralmente, menos fortes e robustos do que o agressor e por isso são provocadas e expostas de forma desagradável, ameaçadas, insultadas, dominadas, intimidadas, alvo de agressão física e ridicularizadas. São pouco assertivas, interpretam com dificuldade os sinais sociais ou têm um leque de respostas (em termos de competências pessoais e sociais) muito reduzidas. Não capazes de se defender adequadamente, assumindo com frequência posturas meramente defensivas. Possuem frequentemente um auto-conceito negativo em vários domínios: fraca auto-estima,

alguma imaturidade, episódios de ansiedade, sentimentos de inferioridade, de culpa e de fracasso e insegurança, o que os impede de pedir e ou procurar ajuda.

Parecem ser angustiadas, infelizes e deprimidos e muitas vezes excluídos socialmente. São com frequência os últimos a ser escolhidos no trabalho de pares. Possuem dificuldade em fazer amigos e criar redes de segurança, talvez por isso procurem com alguma frequência a proximidade de adultos. Poderão manifestar um gradual ou súbito desinteresse pelas actividades lectivas, diminuindo o seu rendimento escolar. Em situação de desespero, poderão praticar actos violentos contra si mesmos (suicídio) ou até tornar-se violentos para com os colegas.

O impacto que as acções dos agressores tem na vida das vítimas, poderá ter efeitos verdadeiramente nefastos na sua personalidade. Estas situações, em especial, se atingirem o mesmo aluno com alguma frequência e intensidade e este se vê constantemente ameaçado no ambiente escolar, baixam a sua auto-estima, a sua auto-confiança, a sua noção de controlo sobre o meio, levando-o a refugiar-se muitas vezes, no silêncio e na não participação. O efeitos das agressões poderá ainda ser mais perverso, pois a vítima poderá alterar o comportamento de modo a agradar aos agressores, com o objectivo de vir a ser integrada no seu grupo, ainda que isso significa renunciar a uma série de valores, ou a vítima poderá também, tornar-se agressora, refugiando-se em grupos rivais. Aqui, tudo dependerá da própria personalidade do aluno, da organização e da dinâmica da turma. Algumas destas consequências podem perdurar ao longo da vida, reflectindo-se numa maior tendência para a depressão e em maiores dificuldades de integração social. Seja como for, são experiências de grande sofrimento que poderão levar as vítimas a situações de desespero que poderão ir desde o decréscimo do rendimento escolar, ao isolamento, à relutância em ir à escola até às formas mais graves como é o suicídio. Os efeitos destas experiências traumatizantes, que poderão nunca superar parcial ou totalmente, poderão ainda ter repercussões na sua vida adulta, tornando-os adultos com problemas de relacionamento e integração.

O envolvimento sistemático do aluno agressor em situações de agressividade tem também um enorme impacto, sobretudo ao nível do seu desempenho nas consequências pessoais e sociais. O aluno sistematicamente agressor interioriza um modo de lidar com os outros baseado no uso da força e de outros tipos de poder, o que marca a sua

personalidade e o seu modo de estar em sociedade, com reflexos muito negativos na idade adulta.

Já os alunos que sistematicamente são observadores e, sobretudo se vivenciarem situações que se repetem frequentemente, poderão ao sentir-se impotentes para nela intervir e, pior do que isso, aprendendo a ser indiferentes e a tomar atitudes de distanciamento e de não intervenção.

✓ **Sexta Intervenção – 2010-11-03 | 16:15**

Olá *S10*!

Gostei de ler o seu comentário. Obviamente que não poderei deixar de concordar que estas alternativas, não sendo as ideais, serão sempre melhor solução do que o abandono escolar, muitas vezes "passaporte" para a exclusão social.

O que me preocupa, e não tem que ver apenas com os PCA's, é a inexistência de acção reguladora nestas alternativas, de avaliação, de adequação. Que avaliação faz o Ministério da Educação destes anos de experiências?! Alguém sabe? O nosso olhar para estes alunos tende a ser sobretudo pessoal, pelo que o nosso primeiro objectivo tem sido, quase sempre, promover o esforço de re-ligação destes jovens ao mundo afectivo dos outros, aos contextos sociais de que se estão a afastar cada vez mais e, obviamente, à escola de quem se afastaram ou que os afastou!

Quantas vezes é que este investimento na dimensão integradora terá significado uma menor exigência face às aprendizagens formais, mantendo-se a preocupação de assegurar os mínimos face às dificuldades que os alunos possuem? Será isso necessariamente mau? Não, claro que não! Mas temos o dever de evitar que estas alternativas se tornem "ilhas de protecção", fora do qual tudo continuará a ser hostil. Muda o ano lectivo, mudam aqueles professores e depois? Serão integrados numa turma do regular e como lidarão com a frustração que sentem ao perceber que os locais de partida são diferentes, mas terão de chegar à mesma meta? Desculpem se estou a passar um olhar demasiado pessimista, mas isto preocupa-me e cada dia que passa muito mais! Hoje reencontrei uma jovem que, no ano passado

frequentou uma turma PCA de 8º ano que não teve continuidade (!!!), foi integrada no regular numa turma de 9º ano. Está em pânico com as aulas, os trabalhos e agora os testes que começaram a aparecer com resultados pouco ou mesmo nada satisfatório. Chorava...E isto não pode ser ignorado.

Abraço

- **Sujeito 4 (S4)**

- ✓ **Primeira Intervenção – 2010-11-02 | 13:31**

Olá boa tarde a todos

De uma forma geral e em termos teóricos concordo com os vários intervenientes no fórum relativamente ao diagnóstico que fazem e à maioria das estratégias avançadas. Normalmente perante as situações concretas no dia-a-dia procuro sempre aplicar as diferentes formas de abordar as situações até chegar àquela que melhor se adequa à situação concreta.

Vamos então clarificar melhor o problema que aflorei na minha primeira intervenção. Quanto a mim o problema é um conjunto de problemas de vária ordem. Das entidades públicas e outras que pouco fazem para dar condições efectivas para que as famílias consigam pelo trabalho um nível económico e financeiro adequado à sua vida e que lhes permita alguma estabilidade. Das famílias que cada vez mais estão desestruturadas fruto das dificuldades, da falta de valores e consciência das suas responsabilidades e de as pôr em prática. Da sociedade em geral que cada vez mais demonstra interesse pelos valores materiais e a vertigem do dia-a-dia com o consumismo fácil em detrimento dos bons exemplos e dos valores éticos, desresponsabilizando as famílias do seu papel e tentando atirar para cima de terceiros essa mesma responsabilidade. Da escola como um todo que tem de se empenhar mais na sua missão de educar e ensinar do que aquilo que até agora tem feito.

Caso não haja uma conjugação de esforços da parte destas quatro vertentes fundamentais para a educação e ensino das crianças e jovens, tudo se tornará muito mais difícil. Não direi impossível em alguns casos, mas sim para a maioria das situações com que nos deparamos e onde nos sentimos literalmente a remar contra a maré.

Porque já é a minha segunda intervenção, vamos tentar dar a nossa perspectiva das características dos agressores e/ou vítimas, assim como do impacto das suas acções. É evidente que o António, actor principal da história é simultaneamente agressor e vítima de um sistema de sociedade que está montada e a qual procurei retratar. É uma criança oriunda de um contexto familiar desfavorecido, marcada pelo acumular de frustrações e falta de laços afectivos que conduziram a uma auto-estima muito baixa, com constante

medo de falhar, de ser tido pelos outros como falhado e tendo em consequência atitudes agressivas para os colegas parecendo ser a única forma que conhece para se afirmar/defender no grupo.

Parece-me que o investimento que se tem de fazer em primeiro lugar com um aluno deste tipo será a sua socialização para adquirir competências no âmbito do saber estar, através de uma relação que mobilize a área afectiva que parece ter sido descurada no seio da família. Só depois de minimamente ultrapassadas as lacunas neste aspecto, se poderá pensar em levá-lo a adquirir competências do saber e saber fazer.

Caso não se consiga inverter a situação, o impacto das acções desenvolvidas por alunos com estas características é cada vez se cavar um maior foço entre o insucesso e sucesso cada vez mais difícil de ser alcançado.

Adeus, um bom resto de tarde

✓ **Segunda Intervenção – 2010-11-01 | 17:51**

Olá boa tarde a todos

Depois de ler as diversas intervenções, alinhar as minhas ideias e produzir algumas linhas sobre o assunto, só agora me foi possível regista-las no fórum. As vinte e quatro horas do dia, sete dias por semana, estão a ser poucas uma vez que me tenho de repartir por várias “aldeias”, a família, o preparar as aulas com estratégias para vários Antónios e o conselho pedagógico que também vou ter esta semana, organizar documentos e preparar indicações para os directores de turma porque sou coordenador do 2º ciclo, trabalhar na turma de que sou director de turma, fazendo o registo e controlo das faltas, produzindo cartas ou fazendo contactos por mail para os encarregados de educação, preparando a avaliação intercalar e o conselho de turma que se segue, idealizando estratégias para os Antónios da minha direcção de turma e que os restantes professores reclamam, tocar para a frente e seguir o desenvolvimento de projectos que tenho na escola e comunidade, dedicar algum tempo indispensável à manutenção da condição física e sanidade mental através do exercício físico e relaxação, uma vez que também sou professor de educação física, seguir-se uma semana ocupada em pleno na escola

com muitas “burocracias” como actualmente é o caso da maioria dos professores no activo, dar resposta às solicitações do curso de gestão de conflitos, ... Este é o drama dos nossos alunos, dos professores, das escolas, da nossa sociedade em geral. Queremos dar conta de tudo, tratar tudo, responsabilizarmo-nos por tudo e depois todos falhamos.

Isto parece um rol de lamentações, mas é por a sociedade ter assumido este frenesim do seu dia-a-dia que as famílias se desestruturam, as pessoas entram no alcoolismo e nas drogas, os pais não "ligam" aos filhos porque não lhes sobra tempo, os filhos ficam frustrados, desequilibrados e nas escolas são indisciplinados, conflituosos e por vezes violentos e os professores têm de se dedicar a tarefas que lhes ocupa o tempo e não são essenciais para o bem-estar de todos. Tudo o que acabei de dizer, de certa forma identifica o problema que está presente na história do António que foi seleccionada para esta actividade e também de certeza presente na história de muitos mais Antónios.

Apesar de tudo temos de encontrar constantemente ânimo e forças para continuar a lutar e a trabalhar por um mundo melhor e pelos Antónios em particular. Continuarei a dar o meu melhor.

✓ **Terceira Intervenção – 2010-11-03 | 13:52**

Olá boa tarde a todos

Praticamente já tudo foi dito sobre o caso do António pelo que pouco já terei para acrescentar ao mesmo. De qualquer forma gostaria de deixar aquilo que fui sentindo com as experiências de turmas de percurso curricular alternativo com alunos perfeitamente desinseridos do contexto escolar dito “normal” e que na sala de aula tradicional tinham atitudes e comportamentos de incumprimento das regras, de rejeição dos conteúdos leccionados ainda que simplificados, de falta de assiduidade e em alguns casos de perigo de abandono escolar.

Como contribuição para reverter este tipo de coisas, disciplinas como a Educação Física, a Educação Musical e a Educação Visual e Tecnológica com um cariz extremamente prática são no meu entendimento muito úteis.

No meu caso que lecciono a Educação Física, sempre foram as pequenas vitórias dos alunos que me motivaram e deram ânimo para continuar a tentar contribuir com algo

para a melhoria do desempenho de tais jovens. Vitórias fundamentalmente quando eles passavam a sentir que por exemplo um jogo de basquetebol fluía melhor quando cumpriam as regras do mesmo e que a partir daí tornava mais fácil a minha tarefa de demonstrar-lhes e fazê-los compreender que para o relacionamento entre as pessoas no seu dia-a-dia em tudo era idêntico. Também se tornava mais fácil demonstrar e fazer compreender a necessidade do trabalho (estudo) para o nosso enriquecimento, quando passavam pela prática a perceber que o treino regular e frequente, por exemplo do basquetebol, conduzia a uma melhoria do domínio das técnicas e conseqüentemente da qualidade do jogo que passavam a praticar.

▪ **Sujeito 5 (S5)**

✓ **Primeira Intervenção – 2010-10-31 | 15:09**

Bom Domingo a todos.

Estas turmas PCA são para alunos com dificuldades de aprendizagem. Pelos mais variados e múltiplos motivos. Neste caso, no 6º ano, o António ainda não lê bem, calcula mal, pinta pior e nem música toca. Provavelmente nem será o "pior" dos alunos da turma. Mas a sua postura (de quem não sabe ser diferente) de palhaço potencia a confusão na sala de aula. Que todos os outros (ou quase todos) aproveitam para boicotar as aprendizagens. Que na maioria das vezes serão difíceis e chatas. E com as quais o António ainda não aprendeu a lidar. Nem a família. Nem os professores? Estas turmas têm 12, 15 alunos... São 7 ou 8 ou mais os seus professores. Que por sua vez têm outras várias turmas... A educação especial tem imensos alunos a quem presta apoio.

Até parece que é um problema sem solução. Penso que foi apenas mais outra forma de dizer. Estou de acordo com o que foi escrito pelo S1 e pela S2. Até logo

✓ **Segunda Intervenção – 2010-11-02 | 15:15**

Boa tarde colegas,

Estou mais inclinada para “incluir” o António no grupo de alunos simultaneamente vítimas e agressoras. Devido à leitura do texto de Amado, J. & Freire, I. (2009). Sinais de alerta de situações de maus tratos entre iguais, adaptado a partir de A(s) indisciplina(s) na escola (pp. 196-202).

Enquanto vítima, os possíveis sinais de alerta na escola, primários e secundários, indicam-nos que estes são sujeitos a brincadeiras e risadas de modo ridicularizante e não amistoso; têm dificuldade em falar frente à turma e dão uma impressão de ansiedade e de insegurança; parecem angustiados, infelizes, deprimidos. O que acontece com o

António.

Tem ainda, na sala de aula, inesperadas mudanças de humor, com irritabilidade e súbitas explosões emocionais, associadas ao seu “mau” desempenho escolar e conseqüente gozo dos colegas. Que ainda não aprendeu a gerir. Nem os seus colegas, todos com dificuldades cognitivas.

Enquanto agressor o António tem grande necessidade de dominar e de vencer outros colegas, através do poder ou da ameaça e da submissão; é impulsivo, facilmente se zanga e tem baixa tolerância à frustração; tem dificuldade em aceitar regras e tolerar dificuldades. Sobre os alunos simultaneamente vítimas e agressores, as principais conclusões apontam que, ao contrário dos simplesmente agressores, não são populares; tendem a aumentar de número ao nível do 3º ciclo, talvez porque haja circularidade causal entre a vitimização repetida e retaliação persistente; revelam autoconceito elevado em diversos domínios e têm baixa aceitação pelos pares. Alguma investigação tem revelado que as crianças com “discapacidades” tendem a responder com mais agressividade aos seus pares, tornando-se vítimas provocadoras (Swearer et al., 2010; Van Cleave et al, 2006). Já está um texto muito grande. Desculpem.

Até logo

✓ Terceira Intervenção – 2010-11-02 | 20:39

Boa noite.

Dar ao António tarefas que ele possa fazer.... No entanto estes alunos das turmas PCA's serão sujeitos às mesmas provas de aferição, poderão transitar para uma turma de percurso regular e prosseguir estudos!? Ou seja, é suposto ensinar as competências básicas do 2º ciclo. Tudo isso é possível mas leva o seu tempo. E às vezes mais alguma retenção. E o abandono escolar é elevado nestas turmas... Salvo raras exceções, os resultados destes alunos nas referidas provas são desastrosos. E há quem fique a pensar na economia da questão. Ruinoso. Mas sim, dar aos Antónios trabalhos que eles possam fazer, elogiá-los, pedir-lhes ajuda noutras tarefas extra aulas, passar tempo com eles, é, por vezes, um privilégio. Outras vezes não se chegará a lado nenhum. Demasiados

obstáculos. Mas não desistimos. Precisamos é de toda a ajuda possível. Sobretudo entre os docentes da turma. E apoio da Direcção. E de formação de professores e educadores neste domínio (Ferreira, 2007; Amaral, 2007; Albuquerque, 2006. Mendes, 2005). Ou, ainda, a procura de iniciativas que colocam no terreno equipas de mediação escolar, constituídas por mediadores adultos, sejam eles professores ou técnicos especializados (Silva e Machado, 2009; Caetano, 2009; Silva e Moreira, 2009), ou por alunos previamente preparados. É só trabalho. Já estou cansada. Gosto sempre de ler as vossas participações. Obrigada.

✓ **Quarta Intervenção – 2010-11-03 | 22:34**

Boa noite colegas.

É-nos pedido uma reflexão acerca do impacto que as acções dos agressores têm na vida das vítimas. Após uma nova consulta a alguns dos textos disponibilizados e de uma pesquisa na Internet (um pouco infrutífera pois repetitiva), deixo-vos as seguintes notas:

- diversos pesquisadores em todo o mundo têm direccionado seus estudos para esse fenómeno que toma aspectos preocupantes, tanto pelo seu crescimento, quanto por atingir faixas etárias, cada vez mais baixas, relativas aos primeiros anos de escolaridade. Dados recentes apontam no sentido da sua disseminação por todas as classes sociais e uma tendência para um aumento rápido desse comportamento com o avanço da idade, da infância à adolescência.

- As crianças que sofrem bullying, dependendo das suas características individuais e das suas relações com os meios em que vivem, em especial das famílias, poderão não superar, parcial ou totalmente, os traumas sofridos na escola. Poderão crescer com sentimentos negativos, especialmente com baixa auto-estima, tornando-se adultos com sérios problemas de relacionamento. Poderão assumir, também, um comportamento agressivo. Mais tarde poderão vir a sofrer ou a praticar o bullying no trabalho (Workplace bullying). Em casos extremos, alguns deles poderão tentar ou a cometer suicídio.

- Tendo em conta as consequências relativamente às vítimas, para além do grande sofrimento em que são colocadas e que as leva a situações de desespero que podem conduzir a actos violentos contra si mesmo (chegando à ideação e perpetração do

suicídio) ou contra colegas, verifica-se baixa no rendimento, a assumpção da culpa, isolamento e relutância em ir à escola com refúgio no silêncio e na recusa de participação, e todo um conjunto de queixas do foro psicossomático, ansiedade, etc. (Parreiral, 2003; Pereira, 2002; Formosinho e Simões, 2001; Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Amado, 1998). Além disso verifica-se que o ambiente escolar é fortemente afectado (Martins, 2009).

Relativamente às vítimas de bullying, salientamos as seguintes características entre as mais consensuais na investigação portuguesa anteriormente referida:

- os alunos vítimas incluem um número aproximadamente semelhante de rapazes e de raparigas (Seixas, 2006); mas os rapazes são mais vítimas de agressão física ao passo que as raparigas são mais sujeitas à exclusão e aos rumores – Bullying indirecto (Seixas, 2006; Freire et al., 2006; Pereira, 2002). A investigação internacional (Vaillancourt et al., 2008; Olweus, 2000) aponta para conclusões semelhantes;
- as crianças com NEEs, as obesas e com algumas discapacidades, são particularmente afectadas (Freire et al., 2006; Swearer et al. 2010; Didaskalou et al., 2009; Janssen et al., 2004);
- as vítimas revelam possuir um autoconceito negativo em diverso domínios, fraca autoestima, imaturidade, ansiedade, insegurança, sentimento de inferioridade, de culpa e de fracasso (Martins, 2009; Seixas, 2006; Swearer et al., 2010)
- em geral reagem pelo choro ou pelo afastamento (Formosinho e Simões, 2001)
- mas também possuem tendência para actos violentos contra si mesmo (suicídio) ou contra os colegas (geralmente com pouca eficácia);
- têm dificuldade em fazer amigos, integrar-se em grupos, e criar aliados contra colegas (Formosinho e Simões, 2001; Swearer, et al., 2010)
- apresentem uma atitude positiva face à disciplina e aos trabalhos escolares (Formosinho e Simões, 2001)
- fisicamente são menos robustas e com menos energia do que os agressores (Formosinho e Simões, 2001).

A agressão e suas diferentes expressões, tal como o bullying, são fenómenos grupais (característica sublinhada nos estudos de observação naturalista, como os de Craig e Pepler, 2000, apud Martins, 2009), pelo que os programas de prevenção devem

dirigir-se menos aos indivíduos e mais aos grupos, turmas e escolas no seu todo (Ferreira, 2009; Martins, 2009; Amado e Freire, 2009). Em todos os casos, deve prevalecer o diálogo, o estabelecimento de pactos de convivência e de cooperação entre todos os envolvidos: professores, alunos, funcionários e pais; o apoio e a criação de elos de confiança e de informação» (Ferreira, 2009:178).

Termino com uma frase de esperança. As consequências podem ser prevenidas se as situações forem identificadas e se os factores de protecção estiverem presentes nos diversos contextos de vivência de crianças e jovens: na família, na escola e nos grupos de convivência e amizade (Swearer, 2010).

Sim, a escola é muito importante.

Até à próxima.

▪ **Sujeito 6 (S6)**

✓ **Primeira Intervenção – 2010-11-03 | 20:31**

Olá, boa noite. Já muito foi dito sobre o António e partilho das muitas opiniões que foram expressas (de umas partilho muito, de outras não tanto). Tornando isto tudo muito simples, o problema é claramente a indisciplina do António nas aulas. Mas por outro lado, tudo isto é muito complicado pois trata-se de "pessoas" e as pessoas são todas elas complexas e muito mais um jovem nas condições do António.

✓ **Segunda Intervenção – 2010-11-03 | 20:51**

Olá, boa noite. Concordo plenamente com os factores que registou e que considera estarem associados ao problema . Realmente, "a indisciplina do António" que para mim foi o problema que considerei, está associada a muitos factores que muito bem descreveu e que eu, na minha opinião, resumo deste modo:

-falta de ajuda em casa por parte dos pais

-dificuldades de aprendizagem desde sempre

- falta de interesse pelas aulas/trabalhos/tarefas porque não as percebe (as aulas) e não os sabe fazer (trabalhos e tarefas) e ainda por cima é gozado pelos colegas.

✓ **Terceira Intervenção – 2010-11-03 | 21:07**

Olá, S4.

Revejo-me totalmente em tudo que disse (só não sou de Educação Física)*, pois também sou coordenadora dos directores de turma do 2º ciclo e também fizemos reuniões intercalares que tiveram que ser preparadas, principalmente prepará-las com os directores de turma novos.

*Sou de Ciências e Matemática, logo tenho o dobro das reuniões ao longo do ano (por dar duas disciplinas) já para não falar das do Plano da Matemática e das dos Novos Programas de Matemática, etc, ... Quanto ao assunto do fórum concordo plenamente com as suas palavras dos últimos parágrafos da sua mensagem.

✓ **Quarta Intervenção – 2010-11-03 | 22:56**

“Características dos agressores e das vítimas”:

Até posso concordar com algumas opiniões expressas de o António ser considerado também uma vítima. Vítima dos colegas que o gozam, do seio familiar onde está inserido, das dificuldades de aprendizagem ...

Mas assim caímos no círculo vicioso, no tal discurso de “desculpabilização” porque “coitadinhos”, vieram dali..., passaram assim..., assado... e então nunca ninguém é responsável por nada, pois haverá sempre uma desculpa para tudo.

Neste caso o António tem características agressivas, pois em plena sala de aula, bate nos colegas, não os respeitando, não respeitando o professor nem o espaço aula. Poderão dizer que os colegas também não, mas falar/gozar é uma coisa, agredir é outra.

Nestas idades tudo é motivo de chacota e gozação: é a roupa que se traz, é o que se calça, é o tipo de mochila, é a fisionomia de cada um, é o que se fala e como se fala, ...Nestas idades goza-se e é-se gozado. Tudo é crescer. É preciso é depois saber lidar com as situações e não ter comportamentos extremos. O normal, isto é, qualquer pessoa reage à gozação ou ao que não gosta, mas há diferentes formas de o fazer.

Com esta minha posição, que reconheço, não vai muito de encontro ao pensar vigente (tendo em conta as mensagens do fórum), pareço dar a ideia de que não me preocupo com os alunos como o António e que pouco invisto. Pelo contrário, dedico-me, deito-me e levanto-me a pensar em materiais, estratégias, formas de os fazer sentir como o António também se sentiu ao verificar que sabia fazer algumas coisas... São muitos os sucessos, mas são tantos os insucessos!...

✓ **Quinta Intervenção – 2010-11-03 | 23:06**

Olá, S5. O seu texto está muito bem escrito, faz uma boa análise das características dos agressores e das vítimas (considerando os textos que nos foram disponibilizados). Eu estou num dilema, por um lado concordo consigo em relação à opinião que tem do António, por outro lado, já expressei neste fórum uma linha de pensamento um pouco diferente.

▪ **Sujeito 7 (S7)**

✓ **Primeira Intervenção – 2010-10-31 | 23:03**

Boa noite a todos!

Como entrei mais tarde, estou a fazer algum esforço em "apanhar o barco" o que não é fácil pois o tempo é uma luta - participar na formação e preparar a semana que aí vem e claro apoio à família... é muito...

A minha primeira intervenção vai no sentido de apesar de nunca ter sido Professora de alunos com CA, não quer dizer que alunos como o António, não apareçam nas turmas ditas "normais".

Tentando identificar o problema base da história, penso ser a aceitação, o "vestir a pele" de aluno rebelde, caso perdido ou melhor condenado ao insucesso, pois a turma a que pertence já está condenada à partida e como tal revoltado, com todas as consequências que daí advêm.

Estão quanto a mim na base deste problema, factores vários: 1 - dificuldades não só de aprendizagem como também emocionais; 2 - pertencer a uma família de estrato socio económico baixo, destruturada, desorganizada completamente dissociada da escola; 3 - escola como local de passagem obrigatória; 4 - dificuldades por parte da escola e dos professores em encontrar qualidades, pois o aluno apenas apresenta defeitos; 5 - não aceitação dos colegas pois apenas o gozam aumentando assim a sua agressividade.

Uma possível solução, embora reconheça tarefa muito difícil, deverá passar por possibilitar a realização de tarefas que coloquem em evidência a suas capacidades e não potencializar mais ainda as suas incapacidades, o saber fazer, o saber estar, afim de melhorar a sua auto estima. Concerteza que o sentir-se capaz, o aprender a conhecer-se pelo lado positivo lhe vai permitir estar melhor consigo, logo a viver melhor com os outros - vai deixar de ser gozado para passar a ser admirado pelo que consegue fazer. É evidente que tal só se consegue se houver uma acção estudada e concertada entre várias partes (aluno, professores, família, gabinete de apoio).

Nesta história é óbvia a existência de agressores e vítimas e penso que não podemos rotular o António como o único agressor até porque a agressão como sabemos não é só física, ela pode ser moral, psicológica. Desconhecemos qual a mais violenta, a mais duradoura, mas que qualquer delas deixa sequelas. Nesta história o António será agressor quando agride fisicamente os colegas por ter sido gozado e estes as vítimas; contudo os colegas passam a ser os agressores quando gozam o António. Não sei até que ponto não poderemos considerar o António a maior vítima neste contexto pois apenas agride quando é gozado e porque precisa de protagonismo para "existir", precisa de ser diferente e visto de forma diferente. E porquê?!

Vou terminar por aqui a minha primeira intervenção e desculpem a extensão...

Até amanhã

✓ Segunda Intervenção – 2010-11-01 | 18:53

Voltando ao tema da actividade 6, a questão que eu coloco é que se é por via da criação de situações alternativas de aprendizagem, que resolvemos o problema?! Os António(s) que temos, são alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória e como tal, com direito a uma educação que deve ser igual para todos e não canalizados ou sujeitos à redução curricular, à adaptação de currículos, à integração em turmas diferenciadas, que já por si são logo rotulados de diferentes, de incapazes.

Todos nós estamos a abordar o tema de forma "igual" pois as preocupações são as mesmas. Não sendo uma tarefa fácil, nós professores devemos de facto fazer de tudo para que estes alunos se integrem na escola, façam parte efectiva de um conjunto, pois estes alunos precisam demais de nós, para serem "melhores", mais capazes e iguais aos outros.

Sinto que continuamos contudo sózinhos na condução de um "barco cuja lotação começa a estar esgotada". O que podemos nós fazer mais para além do que já fazemos'. Estes alunos têm que aprender e nós temos que ensinar... mas o papel da família é primordial, se não continuarmos a remar sózinhos e a afastarmo-nos de mais da nossa principal função. Hoje dou por mim constantemente a ajustar conteúdos, a alterar programação, a adequar planificações, a rever estratégias, para que de facto o que

transmito seja de mais fácil compreensão. Olho para trás e quantos momentos houve de interrupções, de correcções comportamentais, de apelos à responsabilização, à aceitação do outro, à importância do respeito pelo outro, à necessidade da partilha, etc, etc. É claro que irei continuar a apostar naquilo em que acredito e a não perder a esperança, pois os resultados vão aparecendo, mas... não chega...concordo com a Maria que diz não ser tarefa fácil mas gratificante, não fosse a desvalorização constante a que estamos sujeitos ... mas obrigado João pela força "É Preciso Acreditar".

✓ Terceira Intervenção – 2010-11-01 | 19:18

Mais uma vez aqui estou para dar o meu contributo nesta reflexão conjunta.

Penso que me desviei um pouco do que era pedido como segunda tarefa - evidenciar as características dos agressores e das vítimas. Claro que devemos ser disciplinados nas intervenções que fazemos, objectivos e concisos, contudo a temática é empolgante e ...

Considero que na história a qual se repete nas nossas turmas, não há o agressor e a vítima mas sim agressores que passam a ser vítimas e vítimas que passam a ser agressores. Ao ser agressor, normalmente o comportamento é de rejeição pelas regras e normas, procurando ser o centro das atenções o que conduz normalmente ao desinteresse total em estar na sala de aula, à desmotivação e consequente insucesso. Contudo, isso não é relevante pois o agressor consegue muitas das vezes ser mais popular junto dos colegas, ser mais extrovertido, capaz do que a maioria não consegue - desafiar, enfrentar, mesmo sabendo que vai ser punido.

Quando são vítimas, são mais frágeis, sujeitos a insultos e ameaças e incapazes de reagir pois sentem-se impotentes para fazer frente à agressão e por vergonha incapazes de pedir ajuda, medo inclusive de ir à escola, ...Quer uns quer outros em meu entender, podem ser conduzidos ao insucesso, dependendo da estrutura do aluno, da forma como a turma é trabalhada, para que também os que tentam ajudar nas situações mais complexas, não se sintam impotentes e como tal preferirem a indiferença, deixando de intervir por não valer a pena. Aqui concordo com a S3.

Tenho que ficar por aqui.

Bom trabalho para todos

✓ **Quarta Intervenção – 2010-11-02 | 10:14**

Bom dia a todos!

Não queria deixar de responder à S2 que diz discordar de mim. Concordo plenamente que o esforço que temos que fazer é reconhecer a sua diferença e na minha intervenção é o que eu refiro ... o que eu quis dizer é que é o próprio sistema que o rotula como tal, achando que sendo incapaz há que ...Aliás é por achar que ele tem que ter iguais direitos de aprender que o nosso tempo e formas de actuação para com estes alunos é mais alargado e muito mais centrado no aluno... gostaria de continuar mas aqui vai o meu desabafo ao encontro das lamentações do colega S4 e que subscrevo - exigem demais dos Professores e como a minha avó dizia "Tocas tantos burros minha filha que alguns vão ficar para trás"... queremos tanto, fazemos tanto e tanto fica por fazer...

✓ **Quinta Intervenção – 2010-11-03 | 19:56**

Olá a todos.

Regressando ao fórum e continuando a pensar nos Antónios, reafirmo o que tenho dito - os Antónios proliferam nas nossas turmas e estará errado quem pense que esses Antónios são apenas "os outros", das "outras turmas" das tais "turmas" como erradamente muitos se referem a elas. Afinal até nos cursos ditos gerais, há Antónios e Marias que temos que estar atentos, para quem devemos o mais cedo possível concentrar a nossa atenção, antes que seja tarde demais.

Continua-se a exigir demais dos Professores, demais dos D. turma, demais da Escola. A ajuda a existir e tem que existir, não pode ser apenas direccionada para o aluno a quem são por vezes detectados problemas de vária ordem, mas também aos professores, mais

especificamente aos D.Turma, pois estes têm que saber gerir conflitos por vezes muito graves entre alunos e também entre alunos e professores. A gravidade por vezes é de tal ordem que leva o D. turma a concentrar-se apenas na sua turma e quando dá por si também é professora de outras turmas, e...

Os dias por vezes deveriam não ter apenas 24 horas mas sim 48 e seriam suficiente?! Por mais tempo que permaneçamos na escola, por mais soluções que encontremos, penso que é cada vez mais difícil gerir tais conflitos nas nossa turmas.

Não quero ser pessimista, mas entristece-me ver os professores tantas vezes desmotivados, tristes, ansiosos, revoltados... gostaria de os ver satisfeitos e no fundo realizados pela profissão que á partida escolheram... não sejamos humildes e auto suficientes... há que exigir apoios nas escolas de gabinetes de apoio, com técnicos qualificados que em equipa e com procedimentos concertados consigamos travar este crescendo de "Antónios e Marias"

▪ **Sujeito 8 (S8)**

✓ **Primeira Intervenção – 2010-11-01 | 12:01**

Bom dia a todos os colegas que estão a participar neste fórum 😊
Depois de ler a história “Era uma vez... uma turma”, também fiquei com a sensação de que isto me era familiar (como disseram os colegas *S1* e *S2*, logo no início deste fórum). Antes mesmo da publicação da legislação que regulamenta os Percursos Curriculares Alternativos, fui directora de turma de um grupo de alunos exclusivamente repetentes (alguns com várias retenções), projecto que foi acompanhado pela DREN. No seio dessa turma encontravam-se alguns alunos cujas características não deferiam muito das do “António” da história. Dos vinte e cinco alunos que compunham a turma, 20 concluíram o 3º ciclo com sucesso.

Assim, alunos como o António estão presentes nas nossas escolas e nem sempre integrados em turmas com características específicas como as de PCA (Percurso Curricular Alternativo), como referiu e bem, em meu entender, a colega *S7*. O problema que está presente na história seleccionada, relaciona-se com a vivência escolar do António, marcada pela agressividade e pela sua “frustração” enquanto aluno. Trata-se de um aluno com várias problemáticas associadas, desde o seu ambiente familiar degradado cujo papel de “família” está ausente, apresentando um baixo nível sócio-económico e sem quaisquer perspectivas de futuro; aos seus problemas cognitivos que o tornam o “palhaço da turma”, numa tentativa de disfarçar este défice; ao baixo investimento dos professores ao longo do seu percurso escolar (agravando as suas dificuldades de aprendizagem) e ainda ao seu carácter agressivo como forma de se impor perante o grupo – turma. Acresce ainda o facto de o António também ser vítima da acção dos colegas, o “gozo” dos colegas sempre que ele falha nas tarefas escolares, passando de agressor a vítima.

Até já

✓ **Segunda Intervenção – 2010-11-01 | 23:03**

Boa noite 😊

Na história que estamos a analisar eu considero que o António é um agressor/vítima e os seus colegas também (aliás esta minha opinião também é partilhada por alguns colegas que já a mencionaram nas suas intervenções).

O “António agressor” exerce agressão física sobre os seus colegas de turma. Apresenta algumas características:

- Tem grande necessidade de dominar e de vencer os colegas através do poder ou da ameaça e da submissão (“À sua volta, os restantes alunos estimulam e incentivam o espectáculo, sob pena de, fora da sala, serem agredidos pelo António”);
- É impulsivo e facilmente se zanga e tem baixa tolerância à frustração (“... quando não consegue ler; quando aquela conta estava, afinal, errada; quando o desenho ficou mal pintado; quando da flauta não saíram mais do que uns apitos... é aqui que todo o seu mau feitio vem à superfície e já levou, inclusive, o António a agredir fisicamente colegas na sala de aula”).

O António agride os colegas fisicamente, mas também é agredido por parte destes, porque é gozado por eles (agressão psicológica). No entanto na minha opinião esta atitude por parte dos colegas, não se tratará de Bullying, uma vez que os colegas do António, à semelhança dele, apresentam défices cognitivos e problemas emocionais, o que me leva a supor que esse gozo não terá a intencionalidade de humilhar. Penso que será apenas realizado por falta de capacidade de gestão emocional, provavelmente é um “gozar por gozar”.

Um facto importante a salientar é também a sua mudança de atitude, e mesmo também por parte da turma, quando alguma auto-estima é instalada no António, quando se passa a investir nele e ele tem oportunidade de ser “um aluno como os outros...”

✓ Terceira Intervenção – 2010-11-03 | 00:11

Boa noite

A chave da mudança de atitude do António centrou-se na percepção por parte da Directora de Turma da necessidade de lhe atribuir tarefas simples, que o levassem a sentir a satisfação de obter sucesso. Esta estratégia levou ao desenvolvimento de

atitudes positivas por parte do aluno face a uma escola que ele considerava como algo que estava de costas voltadas para ele. De facto é muito difícil lidar, no dia-a-dia, com alunos que têm estas características, mas quando os pequenos sucessos começam a surgir verificamos que vale SEMPRE a pena investir neles. As turmas de PCA são uma forma de proporcionar a estes alunos alguma orientação educativa e uma alternativa a um percurso escolar que lhes é estranho. Esta estranheza resulta muitas vezes em rejeição e incumprimento de regras, com episódios de indisciplina. Apesar de estes alunos saberem que existem regras, porque elas são bem clarificadas no início dos seus percursos educativos, é difícil conseguir que eles as cumpram. São, muitas vezes, os bons profissionais de educação, como os que temos na Escola Pública portuguesa, que conseguem acolher estes alunos com Justiça, dar-lhes Cultura e promover a ESPERANÇA, mesmo numa Escola que vive momentos de grande instabilidade e numa Sociedade que não cria perspectivas de futuro. Vale a pena pensar nisto... 🤔

Até amanhã

✓ Quarta Intervenção – 2010-11-03 | 22:51

Boa noite

A Professora Teresa Pessoa lembrou-nos esse maravilhoso filme “Mentes Perigosas” que certamente muitos de vós viram. Neste filme foi ensinado aos alunos que é importante fazer escolhas certas, escolher apostar no futuro. A professora passa a ser então fonte de referência para os alunos e mesmo com as adversidades consegue fazer a diferença na vida deles ensinando poesia e a ver as coisas de uma outra forma.

Na história do António também uma das características da sua família era a falta de perspectivas de futuro. Apostar neste aluno é também ensinar-lhe a fazer ESCOLHAS. Nas nossas escolas os professores têm esta dura tarefa, de persistência...

▪ **Sujeito 9 (S9)**

✓ **Primeira Intervenção – 2010-11-01 | 16:23**

Boa tarde

Na minha reflexão sobre a essência deste caso partilho o meu pensamento.

" Como professores não podemos poupar os nossos alunos as coisas menos agradáveis da vida, mas podemos sim, ajuda-los a crescer sem medos, sem fantasmas...em vez de os deixar desesperados a reagir de forma pouco adequada"

António é, como aqui já foi dito, mais um dos muitos casos com que nos deparamos todos os dias nas nossas escolas.

Sei que muitas vezes não é tarefa facil. Mas, também sei que é muito gratificante.

Um prazer estar aqui.

✓ **Segunda Intervenção – 2010-11-02 | 13:44**

Bom dia a todos

Da leitura " Era uma vez...uma turma"

Vou salientar o seguinte: António é simultaneamente um agressor/vitima. António não gosta da escola, têm fracos resultados ,agride fisicamente os colegas, também os colegas agridem psicologicamente António, têm dificuldades de auto controle de relacionamento afectivo para com os colegas é uma vitima provocadora.

Um aspecto importante a retirar desta leitura, em minha opinião o mais relevante, é a mudança de atitude que se verifica a partir do momento em que este menino adquire auto- estima.

Não posso deixar de invocar o papel da acção dos professores no campo relacional e afectivo , a capacidade de ouvir de cooperar de procurar o bem -estar de todos os alunos.

Dificuldades de aprendizagem e baixa auto- estima são as grandes marcas do insucesso escolar.

Bom trabalho

✓ **Terceira Intervenção – 2010-11-02 | 19:40**

Reflexão acerca do impacto que as acções dos agressores têm na vida das vitimas.

Estes fenómenos de agressão, que muitas vezes são de grupo, além do sofrimento que causa as vitimas, leva a situações de grande desespero.

Verifica-se ainda uma baixa no rendimento escolar, tendência ao isolamento, recusa a frequência da escola e fraca participação nas actividades lectivas.

Estas vitimas apresentam, um elevado estado de ansiedade e um refúgio no silêncio. A incapacidade de falar das situações, com medo dos agressores.

No ano lectivo passado, um aluno da minha direcção de turma passava os intervalos das aulas ,na casa de banho, com medo dos agressores.

Bom trabalho

▪ **Sujeito 10 (S10)**

✓ **Primeira Intervenção – 2010-11-01 | 18:15**

Boa tarde/noite (não gosto nada deste horário de Inverno; ainda não são 18h e já é de noite...)

Muito já foi dito sobre a história de vida do António... Saliento o facto de quase todos os colegas terem referido que já todos tivemos ou temos um António na nossa sala de aulas. Contudo, cada aluno é um caso isolado e cada aluno encerra em si uma história muito pessoal e intrasmissível; prova disso é o facto de as estratégias que aplicamos a um determinado aluno não surtirem efeito noutro com características semelhantes. O António desta história é um rapaz problemático com uma história de vida difícil e conturbada, o que, necessariamente se reflecte na sua maneira de estar na escola e nas suas atitudes/comportamentos. As suas dificuldades de aprendizagem em nada vêm ajudar, uma vez que grande parte das suas atitudes de indisciplina e agressividade acontecem quando o aluno se vê perante uma situação que não consegue resolver e, assumi-lo perante uma turma e um professor, é-lhe penoso e quase impossível. Pelo que percebo da história, não parece haver um grande investimento neste aluno por parte dos professores (relembre-se que o António passa muito pouco tempo na sala de aula) e da família não há mesmo qualquer investimento.

No entanto, o António é "um rapazinho de 13 anos" como se diz na história. É um rapazinho de 13 anos indisciplinado e violento mas é um rapazinho! Já alguém lhe viu um sorriso, já alguém o viu ser solidário, já alguém o viu reconhecer os seus erros... Valerá ou não a pena investir neste aluno?

Até já

✓ **Segunda Intervenção – 2010-11-02 | 15:58**

Boa tarde a todos/as!

Tal como a maior parte dos colegas, também eu classifico o António como um aluno simultaneamente vítima e agressor. Vejamos: o António não é popular (os colegas

apenas alinham nas suas "palhaçadas" para que ele não os agrida), tem baixa aceitação pelos pares e revela discapacidades que o levam a responder com agressividade aos seus pares, tornando-se numa vítima provocadora (segundo Amado, 2010). Reconhecer o perfil deste tipo de alunos torna-se indispensável para que possa ser feita uma correcta identificação do problema e para que o professor/técnicos envolvidos saibam como agir.

O António é uma vítima do sistema, é uma vítima da sociedade e é uma vítima no seio da sua própria família, o que faz com que a sua auto-estima seja baixíssima. É claro que isto se reflecte na escola, tornando-o num aluno inseguro, ansioso, explosivo e, sobretudo, com graves problemas ao nível das relações interpessoais. O António transforma-se então em agressor quando a sua incapacidades para resolver situações o deixa frustrado e humilhado e, não suportando humilhações, parte para a agressão física e verbal para com os colegas.

Para contrariar algumas destas atitudes há que ouvir o aluno, fazer um diagnóstico da sua situação, bem como das suas dificuldades de aprendizagem e "inventar" estratégias para que o aluno se sinta integrado e mais confiante. Reforçar a sua auto-estima (dando-lhe tarefas que ele consiga executar), valorizar as suas pequenas vitórias e progressos, incentivando-o a fazer mais e melhor, apoiá-lo mais individualmente... são algumas das estratégias que poderão resultar com este tipo de alunos. Já aqui se perguntou se vale a pena investir nestes alunos... Claro que vale a pena! Vale sempre a pena! Quando fazemos um investimento a qualquer nível, é porque dele esperamos obter resultados satisfatórios! E se ainda assim não obtivermos uma resposta satisfatória, reinventemos novas estratégias...

Cumprimentos

Bom trabalho

Bons sucessos 😊

✓ **Terceira Intervenção – 2010-11-02 | 22:55**

Boa noite

Depois de ler a última intervenção da colega S5 e depois de já ter lido algumas opiniões sobre as turmas de Percurso Curricular Alternativo, gostaria de contar-vos a minha

experiência relativamente a este tipo de turmas. Este ano lectivo tenho, pelo segundo ano, uma turma de Percorso Curricular Alternativo e, tal como na história seleccionada, tenho alunos com graves problemas de indisciplina e de assiduidade e com percursos escolares conturbados. Tenho, portanto, muitos "Antónios"... Muitos dos meus alunos têm 13, 14 e até 15 anos, o que indicia que já têm muitas repetências no seu percurso escolar e muitos deles entraram mesmo em abandono escolar em anos lectivos anteriores. Do grupo que tinha no ano lectivo anterior apenas um aluno não transitou por grande falta de assiduidade e graves problemas de comportamento (este, sim, era um aluno violento). Se estes alunos estivessem integrados em turmas regulares, duvido, por mais optimista que seja, que tivessem transitado de ano. É certo que estes alunos têm de realizar provas de aferição, é certo que têm de adquirir as mesmas competências no final do ciclo, mas, e justamente por ser um Percorso Curricular Alternativo, são-lhes facultadas aprendizagens diferentes e são-lhes dados instrumentos diferentes. A saber: programas das disciplinas adaptados para este tipo de alunos (os conteúdos estão lá, os instrumentos e o tipo de actividades é que mudam!); currículos com uma vertente mais prática e de acordo com os interesses/necessidades dos alunos (nesta minha turma têm jardinagem); instrumentos de avaliação diferentes; mais apoio de técnicos e equipas de mediação (temos um mediador de etnia cigana que faz a ponte entre a escola e as famílias), entre outras. Não considero, portanto, que estas turmas excluam à partida quaisquer tipos de alunos; pelo contrário, penso que, não sendo a situação ideal, pelo menos faz com que estes alunos estejam na escola e aprendam, a muito custo, confesso, a viver um pouco melhor em sociedade, a cumprir regras, a melhorar as relações interpessoais, entre outras. Será sempre melhor esta situação do que simplesmente não ir à escola e cedo iniciarem-se na delinquência (como acontece com muitos que abandonam a escola). Há certamente um longo caminho (e duro!) a percorrer para que as histórias de todos os Antónios tenham um final feliz (ou pelo menos, para que não tenham um final infeliz) e há que apostar em novas estratégias. Por favor, não me considerem uma "fã incondicional" dos P.C.A.!! Considerem antes que as experiências que tenho são muito positivas e que a qualquer altura do ano lectivo um aluno pode sair de uma turma de P.C.A. e ingressar numa turma regular (isto se considerarmos que, de alguma maneira, estamos a "partir as pernas" a algum aluno).
Abraço a todos/as

Bom trabalho

▪ **Sujeito 11 (S11)**

✓ **Primeira Intervenção – 2010-11-01 | 21:42**

Boa noite a todos.

Apresento-me neste fórum, pela primeira vez, para oferecer o meu contributo. Foi um fim-de-semana complicado, este, com muitos testes para ver. Ainda faltam 9. 🤔

Creio que a problemática subjacente no texto é o impacto psicológico das várias adversidades que este menino tem vivido. A sua auto-estima é inexistente. O seu valor, ainda desconhecido.

Desde o baixo nível socioeconómico da família e das limitações que daí advêm, ao ter mais três irmãos com quem tem que partilhar tudo, provavelmente até a cama, passando pela pouca escolaridade, se alguma, dos pais, que também limita o acesso a outras possibilidades, tudo no seio familiar e cultural deste aluno tem constituído uma barreira: a biologia, a psicologia e a própria educação familiar.

Depois, chega à escola onde os factores anteriores que já limitaram este aluno, se manifestam de forma mais visível, através da identificação de (graves) dificuldades na sua aprendizagem. Nada melhora.

Quando é confrontado com a chacota dos colegas, por demonstrar legítimas dificuldades, explode, manifesta os comportamentos irreverentes que se lhe tornaram peculiares.

Regras, consequências, punição... conceitos, apenas conceitos que não se aplicam a ele, porque deixam de ser importantes, o espírito está destruído, calcado, reduzido às parvoíces que tão bem aprendeu a fazer, por necessidade. É assim o seu escape, é esta a sua realidade!

Se vale a pena lutar por este aluno? Vale muito a pena. São alunos como este, que um dia nos farão chorar, quando a saudade bater à porta. Aquela alma que ajudámos a sossegar, com muito esforço, com meses de batalha. Sei-o porque já vive um caso assim. Também rapaz, mais velho um ano, sem família, por ter sido retirado à mesma, com toda a revolta que a isso se associava.

Chorou muito e eu chorei com ele. Dei-lhe amor e atenção, que eram as coisas principais que lhe faltavam. As outras responsabilidades foram-lhe sendo incutidas, devagar, muito devagar, na esperança que as aprendesse e cumprisse. Era mais importante trabalhar o sentimento.

Castigos, gritos, sanções... tudo isto, apenas alimentava o seu lado negro, que de igual modo ao do António o viravam do avesso e batia, mordida, pintava a manta.

Também ele progrediu, ajudou, cresceu perante os meus olhos. Mas infelizmente, este caso não tem um final feliz. A mãe conseguiu a sua custódia, em tribunal. Em pouco tempo, subverteu os pouquinhos valores que ele adquirira. Abandonou a escola sem terminar o 6º ano. A meras 6 semanas das aulas terminarem!

Eu era sua Directora de Turma.

Partilhei esta pequena história convosco por achar que muito foi dito por vós, aqui no fórum, e de certa forma concordar com as vossas opiniões. Gostaria de salientar uma frase da S3 que refere “Estes alunos manifestam-se muitas vezes emocionalmente distanciados e até agressivos face à escola e às aprendizagens curriculares.”

Muitas vezes, as vidas destes alunos remetem estas aprendizagens para lugares bem secundários, apesar de importantes e necessárias.

Cumprimentos

✓ Segunda Intervenção – 2010-11-02 | 18:19

Boa tarde.

Aqui estou, de novo!

Chegada a hora de caracterizar o António encontrei alguma dificuldade em considerá-lo agressor, como se estivesse a caracterizar um “bully”. É para mim claro que, como agressor, ele é apenas reactivo, no sentido em que reage tempestivamente ao que lhe

causa incómodo, nomeadamente quando é zombado pelas suas dificuldades de aprendizagem ou outros.

O uso da força é a única forma que este aluno encontra de se superiorizar. Pelo menos desta forma ele consegue impor-se, causar receio nos outros que o observam e que são, também, causadores das suas angústias. Será esta a tipificação de um agressor, quando comparado com o agressor que é um bully? Reli alguns textos de apoio que apontam nesse sentido. Contudo, as descrições que são atribuídas às vítimas, caracterizam melhor os actos do António.

Em Amado, J., & Estrela, M. T. (2007) *Indisciplina, violência e delinquência na escola - Compreender e prevenir* - há uma passagem que refere que os comportamentos só são avaliáveis a partir da análise de cada caso.

Na análise que faço *deste* caso, determino que este aluno é mais vítima do que agressor. Tem-no sido desde muito cedo, com todas as vicissitudes da sua proveniência, com as limitações a que esteve e está sujeito. Tem uma personalidade forte, mas destruída pela baixa auto-estima, carência afectiva, dificuldades cognitivas, dificuldade em cumprir regras. Tudo isto, impõe nele, o peso da vitimação, agravado pela inexistência de bases (devido à maturidade própria da criança) ou estruturas que lhe permitam compreender melhor tudo o que o rodeia e enquadra as suas vivências e expectativas. Mas também agride, em ambiente controlado, ou seja, apenas dentro da sala de aulas, quando instigado. Não havendo referências à sua actuação, fora da sala de aulas, parece-me que este aluno não reflecte as características dos agressores, que o são, independentemente das circunstâncias ou espaços em que se encontre.

Quanto às suas acções, elas têm dois impactos:

Externo – aquele que pela manifestação de comportamentos desajustados (palhaçadas referidas no texto) reforça a noção de que este aluno é problemático, agride colegas, mas também recebe dos espectadores, um apoio efusivo, que de outra forma não o conseguiria.

Interno – desajusta mais o seu espírito, que com certeza, terá dificuldade em perceber por que motivo, pelas palhaçadas, obtém a atenção que tanto deseja. O seu pensamento, desestrutura-se e com base no texto referido, em cima, o aluno pode vir a baixar a sua

auto-estima, autoconfiança, perder o controlo sobre o meio, refugiar-se no silêncio, na passividade ou reagir com actos violentos contra si ou contra colegas. Mais ainda, poderá afectar a sua vida adulta, estando na base de depressões e de dificuldades de inserção social.

Num futuro próximo ao António, atitudes como faltar às aulas, ao próprio abandono escolar, poderão ser mais apelativos do que continuar a viver uma experiência desagradável na escola. É aqui que introduzo o meu aval aos percursos alternativos, pois permitem uma maior proximidade com o aluno, num grupo mais restrito. Permite aos professores dar a ajuda que não virá de mais lado nenhum. Se é fácil? Não, não é fácil. Mas nos dias que hoje correm, adormecer também não é fácil.

Cumprimentos,

✓ Terceira Intervenção – 2010-11-03 | 21:36

Boa noite a todos

Cheguei da escola há poucos minutos, sem ânimo para mais nada. Foi um dia tremendo, mais um, a juntar a muitos outros dias tremendos, por que passamos. Senti que não podia deixar de passar pelo fórum para colocar uma pequena grande questão, que para mim, hoje, tornou-se clara!

Quem, na nossa sociedade, na nossa realidade, consegue criar estruturas que forcem os familiares responsáveis pelos alunos, a cumprir a sua parte nesta luta? Falámos no António e noutros Antónios, caracterizámos a(s) problemática(s), referimos que os encarregados de educação estão divorciados destas questões. Eu pergunto: Para quando a criação de mecanismos que:

- forcem os encarregados de educação a intervir de alguma forma?
 - ajudem os encarregados de educação a actuar, a agir, no melhor interesse de todos? (em alguns países há cursos/acções de formação frequentes para estes);
 - não perpetuem a escola como um local que resolve (com sorte) todos os problemas?
- Hoje fiz dois contactos a encarregados de educação, por acaso, mães. A primeira acabou o telefonema a dizer-me: "Tu tens que me ajudar! Tens que ser a segunda mãe do meu filho. Saio de casa às 5 da manhã. Não sabia que ele chegava atrasado todos os dias, nem que não tinha cadernos."

Percebi perfeitamente! Acabei o mesmo telefonema com a tarefa de comprar cadernos novos ao menino e com a autorização expressa da mãe, de lhe poder dar umas valentes palmadas no rabo, se a situação voltasse a acontecer!!!

A segunda, que escrevera ontem na caderneta, *ipsis verbis*, "Esclareça-me relativamente ao castigo que deu ao meu filho", acabou o telefonema a saber, com pormenores, o que sucedera e a pedir desculpa pela meia verdade que o filho lhe contara. A verdade não era meia, era inteira, e eu acabei o mesmo telefonema a dizer à mãe, que trabalha perto da escola, para vir conhecer-me, saber do meu trabalho, da minha relação com a turma e conseqüentemente, com o filho. "Disponha!", ainda consegui dizer, com toda a falsidade de um sorriso na cara".

Cumprimentos,

▪ **Sujeito 12 (S12)**

✓ **Primeira Intervenção – 2010-11-02 | 17:20**

Boa tarde,

Parece-me que o problema fundamental desta história, tal como muitos já referiram, reside no facto de o António ser um aluno com grandes dificuldades de aprendizagem e um percurso escolar conturbado desde que ingressou no 1º ciclo. As suas lacunas foram-se agravando ao longo dos anos, por não haver esforço da sua parte, dos professores (é difícil fazer alguma coisa por um aluno que está mais interessado em ser expulso da sala de aulas) e da própria família que sendo de um baixo nível sócio-económico e cultural, tem baixas expectativas relativamente ao futuro do jovem. Tudo isto leva a que o aluno apresente uma baixa auto-estima que se traduz numa grande falta de confiança nas suas capacidades.

Querendo disfarçar estas dificuldades o aluno assumiu o papel de “palhaço” desta turma, e provavelmente das anteriores, fazendo tudo para ser expulso da sala (comentários despropositados, levantar-se sem autorização, ...) e reagindo de forma agressiva quer às chamadas de atenção dos professores quer aos comentários e reacções dos colegas. Foi certamente este conjunto de atitudes que levaram à proposta de frequência de uma turma de Percurso Curricular Alternativo, onde poderia encontrar uma resposta visto que este tipo de currículo se adequa a jovens com o mesmo perfil. Até já

✓ **Segunda Intervenção – 2010-11-03 | 12:01**

Boa tarde a todos

Antes de mais, o filme "Mentes Perigosas" é fantástico e penso que mexe com todos nós. Apesar de, felizmente, ainda não termos chegado ao nível de violência patente em muitas escolas americanas, sei de muitas histórias semelhantes ao nível da entrega e do empenho dos professores que foram fundamentais para a recuperação e sucesso dos seus alunos.

Quanto à história, concordo com os colegas que identificam o António como vítima dum sistema educativo que não foi capaz de o apoiar e proteger nas suas dificuldades já detectadas no 1º ciclo. Pelo contrário, estas foram-se acumulando e crescendo, levando-o frequentemente a assumir um papel de agressor. De facto, o António intimida e manipula a atitude dos colegas na sala de aula, levando-os a colaborar no “circo” sob pena de serem agredidos fora da sala. Este traço de personalidade (forte e manipuladora) tem por base a sua situação face à família que pouco investe nele e à sociedade em geral que lhe cria poucas oportunidades. Há a acrescentar o facto de a sua constituição física lhe permitir a intimidação dos colegas, criando uma subserviência por parte destes, motivada pelo medo.

Mas esta faceta revela-se, sobretudo, quando é alvo da troça dos colegas devido às suas dificuldades. Aí torna-se também ele vítima do gozo dos outros e da frustração por não ser capaz de fazer uma conta, pintar bem um desenho ou mesmo tocar flauta. Perde o controlo, esquece as regras que tão bem conhece, esquece as consequências e parte para a agressão física aos colegas, mesmo dentro da sala de aula. E tudo se complica. Sai da sala, tem mais uma participação disciplinar, os professores vão ficando mais “cansados”...

No meio disto tudo, o António teve sorte porque encontrou uma Directora de Turma que se preocupa, que o compreende e o incentiva fazendo-o, pelo menos de vez em quando, dar o seu melhor. E é somando esses momentos, pouco a pouco, que o António vai conseguir.

Quanto aos PCAs, CEFs, PIEFs, cursos profissionais e outros penso que, face à Escola e aos meios (poucos) que temos são muitas vezes a única saída para estes alunos com dificuldades cognitivas e problemas emocionais mais ou menos graves, oriundos de contextos familiares complicados.

No entanto, e como refere a S2, penso que nem sempre as Direcções das Escolas escolhem para estes projectos os professores/directores de turma mais “competentes/experientes para lidar com este tipo de turmas”... (eu diria antes com o perfil adequado). Muitas vezes, a opção prende-se, antes de mais, com questões de horários e de distribuição de serviço e estes professores não têm escolha. Acresce ainda

que não é dada qualquer formação específica nem redução do horário (bem pelo contrário).

Penso que seria fundamental existir em cada escola uma equipa multidisciplinar constituída por psicólogos e assistentes sociais que pudesse dar apoio a todos os alunos e professores. Talvez, se os seus problemas fossem detectados e tratados a tempo, muitos destes alunos ditos problemáticos pudessem ter um percurso diferente.

Hoje em dia pede-se muito à Escola mas os meios não são os adequados...

- **Sujeito 13 (S13)**

- ✓ **Primeira Intervenção – 2010-11-02 | 22:03**

Mais uma vez a situação descrita não é certamente novidade para quem está nas escolas e lida com alunos todos os dias. Esta realidade entra nas salas de muitos de nós diariamente e apesar de sabermos a origem destas situações, temos que também olhar para os restantes 27 alunos que estão na sala e a saída compulsória do aluno torna-se a medida mais expedita para que as aulas possam chegar a termo. A verdade é que a problemática deste tipo de alunos não inicia nem termina no aluno. Tem origem em factores que este não controla e para os quais não tem maturidade para compreender. É então pedido à escola que tome medidas para atenuar a problemática do aluno e de alguma forma mantê-lo integrado no período de tempo em que ele está na escola. Infelizmente, o que de positivo a escola transmite cedo se perde depois do portão da escola. A família é ausente, as solicitações da "rua" são muitas... Cabe então ao Director de turma procurar formas de entendimento e de compromisso e, sabemos bem, como isso pode ser desgastante. Penso que a escola está sozinha. As entidades que sinalizam e acompanham estes casos não participam na "reabilitação" dos alunos e, por vezes, passam-se anos preciosos no crescimento destes jovens em que o período óptimo para intervir se perde os problemas na escola repetem-se ano após ano.

- ✓ **Segunda Intervenção – 2010-11-02 | 22:19**

Como refere a colega S2 o António pode ser considerado agressor e vítima em modelos diferentes. O facto é que o António não sabendo interagir com os seus pares em iguais circunstâncias porque as suas dificuldades o limitam inibe os colegas pela agressividade e, por sua vez, estes não encontrando no António factores de identificação e de aproximação, reagem em grupo contra ele. No entanto, o texto revela que quando o grupo reconhece no colega capacidade de ser como eles, fruto do trabalho da Directora de Turma, interagem e reconhecem que afinal o António também é capaz.

▪ **Sujeito 14 (S14)**

✓ **Primeira Intervenção – 2010-11-03 | 00:45**

Boa noite a todos os participantes, mais vale tarde do que nunca...

A minha primeira intervenção vem no seguimento de todo o que já foi dito no fórum, penso que estamos todos de acordo que o António tanto é agressor como vítima.

Todos nós já tivemos alunos como este, agressores quando agredem fisicamente os colegas por terem sido gozados e vítimas quando são gozados.

O jovem António necessita da força, para afirmar-se que existe que é importante para o seu grupo, “necessita de dar nas vistas”, de chamar a atenção.

Ele tem problemas emocionais, de aprendizagem, vem de uma família descaracterizada, de um estrato social baixo, etc...

Mas na minha opinião o principal factor desta história, foi nunca ter ninguém que valoriza-se as suas qualidades, quer por parte dos professores, quer por parte dos colegas. O António terá uma baixa estima enorme, pelo seu percurso de insucessos, de frustrações, de emoções negativas, o efeito das retenções sucessivas, o efeito de estar inserido numa família sem perspectivas de futuro, de projectos de vida.

Para solucionar o problema do António, e de vários alunos como ele, nas nossas turmas de Piefs, de Cursos de Formação Profissional, de Cursos profissionais, na minha opinião passará, por ter professores que os compreendam, que os currículos sejam apropriados a uma preparação para a vida e que os ajude a uma perspectiva de futuro.

A nossa tarefa não será a mais fácil, mas sem sombra de dúvida que é as das mais gratificantes, quando iniciamos com alunos como o António e 3 anos mais tarde, verificamos que se tornaram em Adolescentes com futuro e já com algumas responsabilidades na sociedade.

A Todos bem hajam e não desistam destes alunos, é numa escola com muitos Antónios, que lecciono, e tenho apreendido com o tempo, que o que mais necessitam é de atenção,

de valorização, de protecção, pois estes procuram na **Escola aquilo que não têm em Casa....**

Cumprimentos

✓ **Segunda Intervenção – 2010-11-03 | 20:15**

Caros colegas a minha ultima intervenção vai no sentido e já que estamos a falar de Filmes vejam e revejam o Filme a “Turma”, aí sim podemos verificar todo o tipo de Indisciplina e Violência Escolar.

A mensagem que gostaria aqui de passar a todos os colegas, e volto referir a minha escola (Cercos do Porto) como uma estrutura com projectos e soluções para climas de Indisciplina, de violência, de Abandono/absentismo e de insucesso. Posso falar em alguns projectos (“projecto não é uma simples representação do futuro, mas um futuro para fazer, um futuro a construir, uma ideia a transformar em acto” (Barbier, 1995); com resultados positivos para alunos com as características do nosso António, exemplo do Desporto Escolar (Ginástica Desportiva – onde os alunos são valorizados, **empenham-se, dedicam-se**, cumprem **regras rígidas**, fazem **sacrifícios**, e no final saem gratificados como foi o exemplo deste ano. Campeões Nacionais de Ginástica Acrobática, é necessário é ter um corpo docente também empenhado e dedicado a estas causas de importância para escolas inseridas em comunidades com extremas dificuldades e com famílias desagregadas, é importante e volto a referir a escola pode e deve oferecer aquilo que muitos Antónios não têm em casa. Outro dos casos de sucesso que funciona na minha casa é o Apoio Tutorial, em que o docente é visto pelo tutorando como uma forma de ajuda, como um elo de ligação entre os docentes da turma, o director de turma, o encarregado de educação e o aluno.

Não podemos é olhar para o lado, baixar os braços; mas sim continuar a lutar, fazer o papel de professores/**educadores** no campo relacional e afectivo, melhorar a nossa capacidade de ouvir de cooperar e de procurar o bem-estar de todos os alunos, que por vezes só necessitam de um ouvido amigo.

Todos temos Antónios é necessário valorizá-los e verificar que são indivíduos com dificuldades que necessitam de ser ajudados.

Cumprimentos

▪ **Sujeito 15 (S15)**

✓ **Primeira Intervenção – 2010-11-03 | 17:41**

O texto “Era uma vez...uma turma...” é sobre um “deserto de comunicação” (“Da Indisciplina escolar ao *Cyberbullying*”, João Amado). O António é uma vítima da ausência de comunicação ao longo da sua vida escolar e tal como o texto refere, as suas dificuldades persistem “por não haver investimento nem da sua parte, nem da parte dos professores (...) e muito menos da parte da família que se demitiu completamente deste papel.”

Concordo com o colega *S1* quando refere que “ Para estes alunos a vida na escola é um circulo vicioso: como as dificuldades de aprendizagem são evidentes, acabam por desmotivar e passam a ter um comportamento que foge à regra” e devo referir que considero que isto acontece por provavelmente por “as estratégias de ensino serem desmotivantes porque monótonas...” (“Da Indisciplina escolar ao *Cyberbullying*”, João Amado), e também por “a comunicação ser negativamente discriminatória (...) deixando indivíduos (...) abandonados à sua sorte (...)” e por provavelmente “surgirem outras situações (...) tidas como injustas (...) no modo como se censura e admoestam comportamentos, no julgamento e avaliação de conhecimentos e comportamentos (“Da Indisciplina escolar ao *Cyberbullying*”, João Amado) por parte dos docentes.

Por isso não acho que seja o aluno a interpretar erroneamente a sua situação, tal como afirma a colega *S2*. Acho que os docentes do Conselho de Turma têm de agir de forma concertada e conciliar esforços para recuperar o António (e os outros colegas?), o que até então não fizeram e por isso se verifica que as infracções às regras evoluíram para o 2º e 3º nível de indisciplina (“Da Indisciplina escolar ao *Cyberbullying*”, João Amado). Só a Directora de Turma “...passa com ele mais horas” porque tal como é referido no texto “Indisciplina e violência na escola: conceitos, interrogações e respostas”, Amado J., a docente, identificou-o como líder que age negativamente e tentou modificar-lhe o comportamento, através de negociação, (...) e do reforço dos bons comportamentos.

✓ Segunda Intervenção – 2010-11-03 | 19:02

Características dos agressores e/ou vítimas e o impacto das suas acções

De acordo com o texto o António é um rapazinho de 13 anos com “uma personalidade forte” e é, por um lado, o agressor da turma já que “...os restantes alunos estimulam e incentivam o espectáculo, sob pena de, fora da sala, serem agredidos pelo António” e por outro lado uma vítima da turma já que, e também de acordo com o texto, “o que o António não suporta é ser gozado pelos colegas quando não consegue ler.”

Concordo, por isso, com a colega S2 quando refere que “temos diferentes protagonistas no papel de agressor e de vítima”, nomeadamente, e também de acordo com a colega S2, “é agressor o António, que agride fisicamente quando é gozado; são agressores os colegas, que o gozam quando ele não consegue fazer alguma tarefa na sala de aula; é vítima o António, quando é gozado; são vítimas os colegas, quando o António parte para a agressão física.”

Nesta turma há uma clara situação de *bullying* que se manifesta no abuso de poder, de forma persistente e prolongada no tempo por parte do António, o agressor, sobre os outros alunos, menos autoconfiantes, que assumem o papel de vítimas e perdem o controlo sobre o meio, (“Indisciplina, violência e delinquência na escola – Compreender e Prevenir-”, João Amado, M^a Teresa Estrela) pactuando com a situação por ameaça velada do António.

Como consequência destas acções, surge a *disrupção*, a desordem, a indisciplina de rotina (1º nível de indisciplina), a ausência de respeito mútuo entre pares e o *bullying* (2º nível de indisciplina) (“Da Indisciplina escolar ao *Cyberbullying*”, João Amado). Consequentemente, e tal como refere a colega S3, “este quadro demonstra uma ineficácia da função reguladora do professor ou dos professores associados a esta história. Esta ineficácia poderá ser explicada não só pela eventual indiferença dos professores, como pela sua permissividade, tolerando em excesso os níveis de indisciplina dos alunos e ainda pela excessiva manifestação de autoridade deficientemente concretizada (caso dos professores que muito ameaçam e raramente cumprem, perdendo desse modo a sua credibilidade)” o que se traduz num confronto

com a sua autoridade (3º nível de indisciplina) sendo também vítimas de atitudes de desobediência e de contestação afrontosa

”