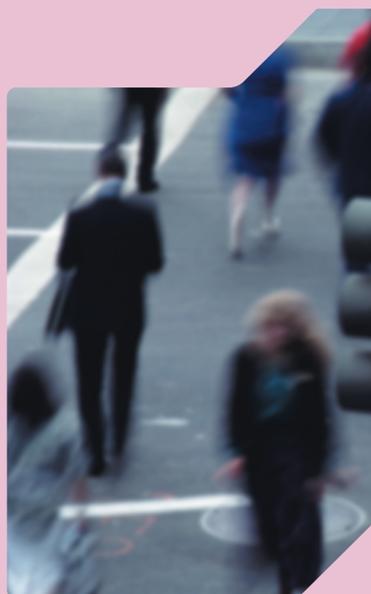


Referencial de
Formação
Pedagógica
Contínua
de Formadores/as

A GESTÃO DO CONFLITO
NO PROCESSO FORMATIVO



CENTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE FORMADORES



FICHA TÉCNICA

Editor

Instituto do Emprego e Formação Profissional

Colecção

Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores/as

Autores

Ana Margarida Vieira da Veiga Simão
Isabel Maria Pimenta Henriques Freire

Título

A Gestão do Conflito no Processo Formativo

Coordenação Técnica

Centro Nacional de Formação de Formadores
Núcleo de Inovação e Desenvolvimento

Direcção Editorial

Gabinete de Comunicação
Núcleo de Actividades Promocionais

Revisão

Laurinda Brandão

Design

5W – Comunicação e Marketing Estratégico, Lda.

Tipografia

Printipo, Lda.

Tiragem

300 exemplares

ISBN

978-972-732-995-3

Depósito Legal

261.208/07

Data de Edição

2007



MISSÃO E ATRIBUIÇÕES DO CNFF

O Centro Nacional de Formação de Formadores (CNFF) é uma unidade orgânica criada em 1997, por deliberação da então Comissão Executiva.

O CNFF tem por missão contribuir para a elevação da qualidade da formação profissional através da formação pedagógica dos principais agentes da formação, procurando introduzir factores de inovação nas estratégias e metodologias de intervenção dos formadores que possam conduzir a uma maior adequabilidade aos diversos públicos, natureza de conteúdos/competências e modalidades de formação.

Compete especificamente ao CNFF a concepção, experimentação e validação de planos, programas, metodologias e recursos didácticos para a formação inicial e contínua de formadores e de outros técnicos que intervêm no sistema de formação profissional inserida no mercado de emprego, em articulação com outras unidades orgânicas do IEFP e entidades congéneres, nacionais e internacionais.

Neste quadro, são concebidos, elaborados e experimentados os referenciais de formação dirigidos a formadores e a outros técnicos, os quais, após validação e constituição de uma bolsa de formadores devidamente preparados, são integrados na oferta formativa da rede de Centros de Formação Profissional do IEFP para serem disponibilizados aos destinatários finais e às entidades formadoras que os solicitem.



APRESENTAÇÃO

Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores

A formação contínua de formadores visa promover a actualização, o aperfeiçoamento e a aquisição de novas competências pedagógicas, transferíveis para a sua prática como formadores, ao nível da animação da formação, e também no sentido alargado da sua função, na concepção e elaboração de programas de formação e de materiais pedagógicos, na gestão e coordenação de formação, no campo da investigação e da experimentação de novas abordagens e metodologias aplicadas a públicos e contextos diversificados e em várias modalidades de formação.

Por outro lado, as exigências requeridas para fins de renovação do Certificado de Aptidão Profissional (CAP) de Formador/competência pedagógica, no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional, designadamente a frequência de formação pedagógica relevante durante o período de validade do CAP, coloca como prioridade, para o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) e outras entidades formadoras, o desenvolvimento e disponibilização de uma ampla oferta formativa de formação contínua dirigida a formadores.

O Centro Nacional de Formação e Formadores (CNFF), no cumprimento das competências que lhe são cometidas, nomeadamente de concepção, produção, experimentação e disseminação de referenciais de formação, pretende e tem vindo a desenvolver uma estrutura modular de formação pedagógica contínua de formadores em torno de quatro grandes domínios:

- Sistemas de Educação, Formação e Certificação.
- Gestão da Formação.
- Tecnologias de Formação.
- Metodologias de Formação.

Esta estrutura integra diversos módulos/cursos autónomos, possibilitando assim que cada formador possa construir o percurso de formação contínua que melhor corresponda às suas necessidades específicas de formação. Os referenciais, depois de produzidos, são devidamente validados no âmbito do CNFF, através de uma acção-piloto de experimentação que envolve formadores de formadores da

rede de Centros de Formação Profissional do IEF, após o que passam a integrar a oferta formativa dos mesmos.

Características Gerais dos Referenciais de Formação

Os referenciais de formação pedagógica contínua de formadores dizem respeito a temas relevantes da formação e correspondem a conjuntos de competências específicas, em função das quais se desenvolve o respectivo programa, metodologia pedagógica, planificação e avaliação. Os cursos respeitantes aos referenciais têm uma duração tendencial de 30 horas, podendo ser desenvolvidos em formação presencial ou em modelo misto (*blended learning*) com componente a distância. No sentido de introduzir novas perspectivas teórico-práticas e fazer uso das recentes investigações no domínio da formação, o CNFF tem procurado a colaboração de especialistas de reconhecida competência científica e técnica, do próprio IEF, de Universidades e de outros organismos congéneres.

Metodologia de Desenvolvimento da Formação Respeitante aos Referenciais

Tratando-se de um público-alvo com formação pedagógica inicial e experiência profissional como formador, a metodologia pedagógica que se preconiza para o desenvolvimento da formação deve ser centrada na pessoa, nos conhecimentos que já detém e nas expectativas que coloca na formação. O apelo à participação activa e ao trabalho colaborativo entre participantes deve nortear a intervenção dos formadores de formadores. A reflexão sobre as respectivas práticas e a partilha das mesmas entre todos deve consciencializar os participantes para a necessidade de construção e dinamização de comunidades de práticas, de redes de formadores que partilham conhecimentos, modos de fazer e se entreeajudam na procura de melhores soluções formativas. Cada referencial contém orien-

tações metodológicas específicas para desenvolvimento da formação, bem como propostas de dispositivos concretos de animação.

Avaliação das Aprendizagens no Âmbito dos Referenciais de Formação

A avaliação preconizada para aferir o grau de domínio das competências visadas pela formação, por parte dos participantes, no âmbito dos referenciais de formação pedagógica contínua de formadores, assenta na participação activa dos formandos, apelando à sua capacidade de reflexão e partilha, de auto e hetero-avaliação e co-responsabilizando-os pela monitorização dos seus progressos. Ao formador compete orientar os formandos, apoiando-os no seu processo formativo. No final da formação, o formador anotarà, numa ficha de avaliação final, a sua opinião sobre cada participante no que respeita ao comportamento observado ao longo da formação e ao grau de domínio das competências visadas pela formação, mobilizadas para a realização de trabalhos de aplicação (actividades pedagógicas diversas realizadas, por cada participante, ao longo da formação). Cada referencial de formação produzido pelo CNFF integra uma proposta de dispositivo de avaliação das aprendizagens e a respectiva Ficha de Avaliação Final.

Classificação dos Resultados Obtidos pelos Participantes a partir da Avaliação das Aprendizagens

Embora a avaliação preconizada, no âmbito da formação contínua, tenha um carácter eminentemente formativo, havendo necessidade de apurar um resultado da avaliação realizada em relação a cada participante, sugere-se a adopção das seguintes escalas:



Com base nestas escalas, ou directamente na escala qualitativa, o formador vai reflectir, relativamente às competências definidas na Ficha de Avaliação Final constante em cada referencial, a sua opinião quanto ao domínio das mesmas, por cada participante, acabando por expressar, através da atribuição de uma nota, quantitativa e/ou qualitativa, a sua avaliação quanto ao desempenho global do formando na formação.

Certificação da Formação

No cumprimento do Decreto-Regulamentar n.º 35/2002, de 23 de Abril, aos participantes cuja avaliação permita concluir que atingiram os objectivos visados pela formação será emitido um Certificado de Formação Profissional, onde constará o respectivo resultado, expresso em menção qualitativa. No IEFP será utilizado o modelo IEFP n.º 9827990.

Formadores de Formadores

Os formadores de formadores, no âmbito da formação pedagógica contínua de formadores, devem possuir sólidos conhecimentos da temática que se propõem desenvolver e o domínio de metodologias activas, centradas no adulto em formação, promovendo a vivenciação e a apropriação de novas formas de fazer formação, mais consistentes do ponto de vista teórico, mais eficazes do ponto de vista prático e, também, mais securizantes e gratificantes para os vários intervenientes no processo formativo.

O CNFF tem desenvolvido a formação de formadores de formadores, nomeadamente no âmbito da experimentação e validação dos referenciais de formação que produz, e promoverá tantas outras acções quantas as necessárias para responder a solicitações que a rede de Centros de Formação Profissional do IEFP ou outras entidades formadoras lhe possam dirigir.

Colaboração entre o CNFF, Outras Unidades Orgânicas do IEFP e Entidades Externas

Para a concretização da criação, produção e disseminação dos referenciais de formação pedagógica contínua de formadores, que se pretende correspondam a reais necessidades de formação dos formadores e possam servir para uma real melhoria das competências destes profissionais, o CNFF considera indispensável a articulação profícua com outros serviços centrais, nomeadamente o Departamento de Certificação, e com os serviços regionais e locais, designadamente os Centros de Formação Profissional e outras entidades.

Divulgação dos Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores

Os referenciais produzidos no âmbito do CNFF têm por finalidade permitir a criação de cursos de formação, na modalidade de formação pedagógica contínua de formadores, que integrem a oferta formativa da rede de Centros de Formação Profissional do IEFP e de outros operadores nacionais de formação que os podem adoptar livremente. Para tal, são disponibilizados em suporte papel (edição do IEFP, colecção «Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores») e estão acessíveis no *site* do IEFP, www.iefp.pt.

ÍNDICE

	PÁG.
GUIA DE DESENVOLVIMENTO	11
1. Enquadramento	13
2. Finalidades	14
3. Destinatários	15
4. Objectivos Gerais/Competências Visadas	16
5. Metodologias e Estratégias de Formação	17
6. Competências Visadas, Objectivos Específicos, Conteúdos e Estratégias Formativas	18
7. Planificação da Formação	21
8. Avaliação das Aprendizagens	23
9. Bibliografia e Endereços Electrónicos	24
ROTEIROS DE TRABALHO	31
FICHAS DE ACTIVIDADES	47
DOCUMENTOS DE APOIO	75



A stylized graphic of a folder or binder. It features a dark magenta background with a lighter magenta folder shape. The folder has a tab on the left side and a smaller tab on the right side. The text 'GUIA DE DESENVOLVIMENTO' is centered on the right side of the folder.

GUIA DE
DESENVOLVIMENTO

1. ENQUADRAMENTO

As situações de conflito são inerentes ao próprio desenvolvimento humano, assim como fazem naturalmente parte do quotidiano de qualquer grupo ou organização.

Os conflitos, enquanto situações de diferença de critério, de interesses ou de posição pessoal, ocorrem em qualquer contexto de interacção humana e podem ter reflexos de carácter construtivo no desenvolvimento dos indivíduos, dos grupos ou das organizações. Por consequência, também em qualquer relação/inter-acção formativa e pedagógica, devido aos condicionalismos específicos, haverá situações dessa natureza e torna-se necessário compreendê-las. Observa-se, frequentemente, que tais situações são entendidas como negativas ou mesmo nocivas; confunde-se conflito com agressividade, violência ou indisciplina. A investigação revela, porém, que estas situações são, pelo contrário, o resultado e a expressão da falta de competência de gestão, a nível pessoal e organizacional, de situações de conflito.

Muitos profissionais dos sistemas educação/formação não se sentem preparados para lidar com os conflitos interpessoais com que se confrontam no quotidiano profissional, especialmente quando revestem um carácter de indisciplina e de violência. Neste sentido, entendeu-se ser de particular importância a abordagem desta problemática no âmbito da formação pedagógica de formadores. Partindo da vasta produção científica sobre estes temas, os esforços no desenvolvimento do programa de formação serão direccionados para a clarificação de conceitos e para o contacto com procedimentos e instrumentos que possibilitem a análise e a compreensão das situações que envolvem conflitos em situações formativas formais.

Subjacente a esses esforços permanecerão as ideias de que os conflitos em contexto de formação formal constituem uma oportunidade de aprendizagem para todos quantos neles estão envolvidos e de que as estratégias que vierem a ser implementadas para a prevenção e resolução de problemas de indisciplina e de violência podem constituir-se num enriquecimento pessoal, grupal e também institucional.



2. FINALIDADES

A estruturação da formação em «A Gestão do Conflito no Processo Formativo» obedece a uma lógica, por um lado, explicativa e compreensiva e, por outro, reflexiva e aplicativa, pois visa introduzir, aprofundar ou reestruturar concepções sobre conflito, violência e indisciplina e elaborar princípios orientadores de prevenção e intervenção em contexto de formação.

Seguindo o princípio do isomorfismo pedagógico, pretende-se que este programa de formação seja uma oportunidade para os formandos reflectirem, de forma fundamentada, sobre as suas próprias práticas pedagógicas, designadamente no âmbito relacional.

Tendo em conta esta estratégia, três grandes finalidades emergem:

A primeira finalidade refere-se ao processo de apropriação, por parte dos formandos, de um património teórico e de investigação já produzido acerca dos conflitos interpessoais, da indisciplina e da violência em contextos formativos.

A segunda finalidade corresponde à produção de conhecimento, construído com base na reflexão sobre as vivências dos formandos e das actividades de pesquisa orientada para a recolha, análise e interpretação de informação relativa a situações do quotidiano.

A terceira finalidade prende-se com aspectos afectivos e relacionais. Pretende-se que este processo formativo constitua um momento em que os formandos são incentivados a trabalhar colaborativamente (entre os formadores e os formandos e destes entre si), no sentido da construção de um clima de partilha e cooperação, que estimule o desenvolvimento de grupos e de comunidades de aprendizagem no local de trabalho.

3. DESTINATÁRIOS

São destinatários deste programa de formação os formadores, técnicos e outros profissionais que desenvolvam a sua actividade formativa no âmbito da educação/formação.



4. OBJECTIVOS GERAIS/COMPETÊNCIAS VISADAS

De acordo com as finalidades acima referidas, o programa foi concebido com vista a contribuir para que, em situação de formação, os formadores:

Aprofundem o conhecimento acerca das correntes teóricas actuais sobre conflitos relacionais.

Conheçam modelos e teorias que permitam uma análise e reflexão fundamentada sobre as situações de conflito em contexto de formação.

Conheçam modelos e estratégias de intervenção sobre situações de indisciplina e de violência em contexto de formação.

Se tornem aptos a desenvolver estratégias de resolução de conflitos, de forma pedagógica, tanto no contacto directo com os formandos nas sessões de formação como a nível do centro de formação.

Compreendam o papel do formador e da organização formadora na prevenção da indisciplina e da violência.

Identifiquem potencialidades formativas dos contextos de trabalho e processos de as otimizar.

Desenvolvam uma atitude problematizadora e de observação e análise das situações pedagógicas em que o formador participa, considerando a complexidade das mesmas.



5. METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO

As sessões de formação serão estruturadas para um aprofundamento de quadros teóricos e para o desenvolvimento de competências pessoais de reflexão, de análise e de intervenção em contexto formativo. Parte-se da análise de casos e de situações vividas pelos profissionais para a informação e problematização de conceitos e para a concepção, fundamentação, desenvolvimento e avaliação de estratégias de formação.

Durante as sessões utiliza-se o trabalho individual, de subgrupos e em grande grupo.

Espera-se que as sessões de formação constituam um espaço de aprendizagem onde os formandos supervisionados pelos formadores: a) procedam à leitura, análise e discussão de textos teóricos e de investigação, que permitam definir princípios, estratégias e modalidades de intervenção; b) desenvolvam competências de reflexão sobre as situações vividas, com suporte teórico.

6. COMPETÊNCIAS VISADAS, OBJECTIVOS ESPECÍFICOS, CONTEÚDOS, ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

No quadro que se segue apresentam-se as unidades de formação que sugerimos, com a identificação dos respectivos objectivos específicos, conteúdos, estratégias formativas e roteiro de trabalho com as respectivas actividades a desenvolver. O formador poderá seguir esta orientação ou, de acordo com as características do grupo e com o seu próprio estilo de trabalho, procederá às recriações que entender mais adequadas, nomeadamente na selecção dos Roteiros de Trabalho/Fichas de Actividades.

UNIDADES DE FORMAÇÃO	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS
I Dinâmica de grupo	<p>Reconhecer as características do grupo de formação.</p> <p>Reconhecer os fenómenos de liderança.</p> <p>Compreender a importância do trabalho cooperativo.</p> <p>Analisar o papel das representações e das expectativas.</p> <p>Interpretar o papel do conflito no desenvolvimento do grupo.</p>	<p>Análise do funcionamento do grupo.</p> <p>Fenómenos de grupo.</p> <p>Funções do grupo.</p> <p>A comunicação no grupo.</p> <p>As relações no grupo.</p> <p>O trabalho cooperativo.</p> <p>Relações humanas e clima da organização formadora.</p>	<p>Simulação.</p> <p>Debates.</p> <p>Exposição/explicação.</p> <p>Roteiro de Trabalho Actividade 1 «Construir Cooperando».</p> <p>Ficha de Actividade 1 «Ficha de auto-avaliação».</p> <p>Documento de Apoio 1 «Aprender a cooperar».</p>
II Conflito interpessoal e estratégias de intervenção em contexto de formação	<p>Distinguir o conflito das suas causas e consequências.</p> <p>Reflectir sobre a visão positiva e negativa do conflito.</p> <p>Conhecer estratégias de intervenção face a situações de conflito.</p>	<p>Conflitos: abordagens teóricas; noção e classificação de conflitos; análise de conflitos.</p> <p>Gestão de conflitos (negociação, arbitragem e mediação; relações interpessoais, processos de comunicação e moralidade).</p> <p>Mediação de conflitos (processo de mediação, fases do processo, competências e funções do mediador, obstáculos, ética do mediador).</p>	<p>Exposição/explicação.</p> <p>Debates.</p> <p>Roteiro de Trabalho Actividade 2 «O Conflito na Relação Pedagógica».</p> <p>Ficha de Actividade 2 «O Conflito na Relação Pedagógica».</p> <p>Documento de Apoio 2 «Os conflitos em contexto formativo: oportunidades de aprendizagem».</p>

(Continuação)

UNIDADES DE FORMAÇÃO	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS
<p>III Indisciplina em contexto de formação</p>	<p>Debater conceitos de disciplina e de indisciplina.</p> <p>Caracterizar os diferentes níveis e funções da indisciplina.</p> <p>Conhecer as diferentes abordagens ao estudo da indisciplina.</p> <p>Desenvolver competências de gestão de situações de formação.</p> <p>Desenvolver capacidades de auto-observação e de auto-análise.</p> <p>Reconhecer a importância do clima organizacional e da participação na prevenção da indisciplina e nos centros.</p>	<p>Da disciplina imposta à autodisciplina.</p> <p>Conceito(s) de indisciplina – a importância das representações e das expectativas.</p> <p>«Níveis» e funções da indisciplina em contexto formativo.</p> <p>Contributo das diferentes abordagens no estudo da indisciplina.</p> <p>Comunicação e estratégias de gestão do grupo em formação.</p> <p>Clima organizacional e prevenção da indisciplina.</p>	<p>Exposição/Explicação.</p> <p>Debates.</p> <p>Roteiro de Trabalho Actividade 3 «Casos e Incidentes Críticos – Análise de Casos Formativos».</p> <p>Ficha de Actividade 3 «Casos e Incidentes Críticos – Análise de Casos Formativos» – (caso A, B e C).</p> <p>Actividade 4 – «Análise dos Factores Pedagógicos de Prevenção da Indisciplina em Contexto Formativo».</p> <p>Ficha de Actividade 4 «Questionário de Auto-observação para Formadores».</p> <p>Actividade 5 – «Clima no Centro de Formação e Disciplina».</p> <p>Ficha de Actividade 5 «Questionário».</p> <p>Documento de Apoio 3 «Prevenção da Indisciplina e da Violência em Contexto Formativo».</p>
<p>IV Prevenção da violência em contexto de formação</p>	<p>Debater o conceito de violência e caracterizar as suas manifestações em contexto formativo.</p> <p>Caracterizar o fenómeno dos maus-tratos entre iguais.</p>	<p>Clarificação de alguns conceitos associados à violência.</p> <p>Os maus-tratos entre iguais – caracterização do fenómeno.</p>	<p>Exposição/Explicação.</p> <p>Debates.</p> <p>Relato e análise de casos vividos.</p>

(Continuação)

UNIDADES DE FORMAÇÃO	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS FORMATIVAS
IV Prevenção da violência em contexto de formação	<p>Equacionar o papel do formador e da organização formadora nos diferentes níveis de prevenção.</p> <p>Compreender a importância do clima organizacional na prevenção de situações de violência.</p>	<p>Níveis de prevenção: Prevenção primária (papel do formador e acção a nível da instituição formadora).</p> <p>Prevenção secundária ou intervenção precoce (tutoria, mediação, arbitragem, negociação, controlo, modelos de intervenção, programas, projectos).</p> <p>Prevenção terciária (formandos em risco /desenvolvimento de competências pessoais e sociais/relações interpessoais/ligação à comunidade/equipas multidisciplinares).</p>	<p>Roteiro de Trabalho Actividade 3 «Casos e Incidentes Críticos – Análise dos Casos Formativos».</p> <p>Ficha de Actividade 3 (caso D e E).</p> <p>Documento de Apoio 3 «Prevenção da Indisciplina e da Violência em Contexto Formativo».</p>

O desenvolvimento destas unidades de formação visa promover as seguintes competências:

Interpretar situações pedagógicas à luz das diferentes abordagens teóricas do conflito e da indisciplina.

Assumir uma atitude científica/problematizadora perante os fenómenos da relação pedagógica.

Relacionar a qualidade da relação pedagógica e o estabelecimento de um clima de colaboração nos grupos de formação.

Reconhecer a importância da cultura e clima de organização formadora na determinação da qualidade da relação pedagógica.

Equacionar estratégias de intervenção pedagógica preventiva e de promoção da qualidade das relações humanas.

Observar e analisar as suas práticas pedagógicas no âmbito relacional.

Trabalhar em equipa.



7. PLANIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO

A duração total de referência para esta formação é de 30 horas.

É recomendável a realização desta formação, sempre que possível, em dois períodos ou fases de formação em sala, alternando a formação com a prática profissional de forma a potenciar os resultados preconizados, designadamente pela construção do portefólio individual (instrumento formativo que elegemos para a reflexão e avaliação do formando, como apresentaremos no ponto seguinte). Por exemplo, realização de uma sequência com a duração de 3 dias, na primeira fase, a que se segue um intervalo mínimo de uma semana, retomando-se a formação em sala por mais 2 dias.

A distribuição do tempo de formação em sala por cada uma das unidades pode ser variável em função dos destinatários, muito embora a título indicativo se possa apontar para que se dispense um dia de formação para a Unidade I *Dinâmica de grupo* e para a Unidade II *Conflito interpessoal e estratégias de intervenção em contexto de formação*, dois dias de formação para a Unidade III *Indisciplina em contexto de formação* e um dia formação para a Unidade IV *Prevenção da violência em contexto de formação*.

Apresenta-se, com carácter indicativo, o seguinte modelo para uma acção de formação presencial em horário laboral:

	1.º DIA	2.º DIA	3.º DIA		4.º DIA	5.º DIA
Unidades de Formação	I Dinâmica de grupo	II Conflito interpessoal e estratégias de intervenção em contexto de formação	III Indisciplina em contexto de formação		III Indisciplina em contexto de formação	IV Prevenção da violência em contexto de formação
Manhã	Roteiro de Trabalho Actividade 1: «Construir cooperando». Trabalho de grupo.	Exposição e debate Roteiro de Trabalho Actividade 2: «O conflito na relação pedagógica». Trabalho de grupo.	Roteiro de Trabalho Actividade 3: «Casos e incidentes críticos – Análise de um caso (A, B ou C)». Trabalho de grupo. Reflexão colectiva e conceptualização.	Semana de intervalo	Roteiro de Trabalho Actividade 4: (continuação) Partilha das auto/hetero-observações e reflexão sobre as mesmas. Exposição e debate.	Roteiro de Trabalho Actividade 3: «Casos e incidentes críticos – Análise de um caso (D ou E)». Trabalho de grupo. Reflexão colectiva e conceptualização.

	1.º DIA	2.º DIA	3.º DIA		4.º DIA	5.º DIA
Unidades de Formação	I Dinâmica de grupo	II Conflito interpessoal e estratégias de intervenção em contexto de formação	III Indisciplina em contexto de formação		III Indisciplina em contexto de formação	IV Prevenção da violência em contexto de formação
Tarde	Trabalho de grupo: reflexão sobre a actividade 1. Exposição e debate.	Trabalho de grupo: reflexão sobre a actividade 2. Exposição e debate.	Exposição e debate. Roteiro de Trabalho Actividade 4: «Análise dos Factores Pedagógicos de Prevenção da Indisciplina em Contexto Formativo – Questionário de auto-observação». Reflexão individual orientada e definição de linhas de auto ou hetero-observação.	Semana de intervalo	Actividade 5: Questionário «Clima no Centro de Formação e Disciplina». Exposição e debate.	Exposição e debate. Avaliação.

Os Roteiros de Trabalho/Fichas de Actividades também podem ser utilizados como instrumentos de reflexão dos formadores em contexto de trabalho, em colaboração com os seus pares, em reuniões de coordenação, pelos conselheiros e noutras situações de formação não-formal que se julgue adequado.



8. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O dispositivo de avaliação previsto assenta na construção de um portefólio individual, no qual o formando organiza todos os documentos e materiais que valorizou no percurso formativo, assim como os trabalhos produzidos, e regista as análises, reflexões e implicações da formação para a sua prática pedagógica.

O processo de avaliação desenvolve-se a diferentes níveis:

Auto-avaliação: reflexão realizada pelo formando ao longo e no final do percurso.

Avaliação grupal: a partir dos trabalhos realizados nas diversas actividades elaboradas em grupo ao longo do processo formativo.

Avaliação realizada pelo formador.



9. BIBLIOGRAFIA E ENDEREÇOS ELECTRÓNICOS

Amado, J. (2001), *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*, Porto, Edições Asa.

Amado, J. (2000), «O nascimento de uma relação: estratégias de professores e alunos na aula de apresentação», in *Cadernos de Educação* (Revista da Faculdade de Educação da Univ. Federal de Pelotas – Brasil), n.º 14, pp. 19-36.

Amado, J. e Freire, I. (2005), «A gestão da sala de aula», in Guilhermina L. Miranda e Sara Bahia (orgs.), *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, Lisboa, Relógio d'Água, pp. 311-331.

Amado, J. S. e Freire, I. P. (2002a), *Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para Prevenir*, Porto, Edições ASA.

Amado, J. e Freire, I. (2002b), «A indisciplina na Escola – uma revisão da investigação portuguesa», in *Investigação em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 179-223.

Bonals, J. (2000), *Trabajo en Pequeños Grupos en el Aula*, Barcelona, Graó.

Carita, Ana (2005), *Conflito, Moralidade e Cidadania na Aula*, Porto, Campo das Letras.

Elizalde, López-Yarto, L. (1997), *Dinámica de Grupos. Cincuenta Años Después*, Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

Espírito Santo, J. A. (1997), «Relação entre cognição e acção no domínio da indisciplina escolar», in *O Professor*, n.º 55, III.ª série, pp. 3-8.

Estrela, M. T. (2002), *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, Porto, Porto Editora.

Estrela, M. T. (1996), «Prevenção da indisciplina e formação de professores», in *Noesis*, Janeiro/Março, pp. 34-36.

Estrela, M. T. e Amado, J. (2000), «Indisciplina, Violência e Delinquência na Escola», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, n.º 1-3, pp. 249-271.

Estrela, M. T. e Amado, J. (2002), «A Turma – Espaço de Encontros e de Negociações», in Lemos, M. S. e Carvalho, M. T. (Org.), *O Aluno na Sala de Aula*, Porto, Porto Editora, pp. 197-220.

Fernandez, Isabel (2004), *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. El Clima Escolar como Factor de Calidad*, Madrid, Narcea.

Fonseca, A. C. (2000), «Comportamentos anti-sociais. Uma introdução», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, n.º 1, 2, 3, pp. 9-36.

Fonseca, A. C. (2002), *Comportamento Anti-Social e Família. Uma Abordagem Científica*, Coimbra, Almedina.

Freire, I. (2001), *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois estudos de caso*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento, não publicada).

Fuensanta Ramirez, C. (1999), *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*, Madrid, Ediciones Pirámide.

Gispert, C. (Dir.) (2000), *Orientação para a Prevenção e o Desenvolvimento*, Enciclopédia Geral da Educação, Oceano.

Hargreaves, David (1986), *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea.

Ianni, D. e Perez, E. (1998), *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*, Barcelona, Paidós.

Jares, X. R. (2002), *Educação e Conflito. Guia de Educação para a Convivência*, Porto, ASA.

Jares, X. R. (2002), *Educação para a Paz. Sua Teoria e sua Prática*, Porto Alegre (Brasil), Artmed, 2002.

Jesuíno, J. (1996), *A Negociação: Estratégias e Táticas*, Lisboa, Texto.

Jonhs, F. A., MacNaughton, R. H. e Karabinus, N. G. (1989), *School Discipline Guidebook: Theory into Practice*.

Johnson, D., e Johnson, R. (1991), *Teaching students to be peacemakers*, Edina, Interaction Book Company.

Johnson, D., e Johnson, R. (1994), «Constructive conflict in schools», in *Journal of Social Issues*, Vol. 50, 1, pp. 117-137.

Johnson, D. W. e Johnson, R. T. (1999), *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Paidós, Barcelona.

Judson, S. et al. (1986), *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la noviolencia*, Lerna, Barcelona.

Kutnick P., e Rogers, C. (ed.) (1994), *Groups in Schools*, Londres e Nova Iorque, Cassell Education.

Maisonneuve, J. (1967), *A Dinâmica dos Grupos*, Ed. Livros do Brasil, Lisboa.

Maroto, J. L. (2000), «A escola e a perda de sentido», in *Revista de Educación*, n.º 323, pp. 9-28.

Martins, M. J. (2003), *Agressão e Vitimação entre Adolescentes em Contexto Escolar. Variáveis Sociodemográficas, Psicossociais e Sociocognitivas* (tese de doutoramento, texto policopiado).

Minicucci, A. (1991), *Dinâmica de Grupo Teorias e Sistemas*, São Paulo, Editora Atlas S.A.

Monereo, C., F e Duran, D. G. (2002), *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*, Barcelona, Edebé.

Olweus, D. (1998), *Conductas de acoso o amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.

Olweus, Dan (2000), *Bullying at School*, Oxford, Blackwell Publishers, Ltd.

Orte, C. S. (1996), «El bullying versus el respeto a los derechos de los menores en la educación. La escuela como espacio de disocialización», in *Revista Interuniversitaria de Pedagogia Social*, n.º 14, Universitat de Les Illes Balears.

Ortega Ruiz, Rosario e Del Rey (2003), *La violencia escolar – Estrategias de prevención*, Barcelona, Editorial Graó.

Ortega Ruiz, R. e Mora–Merchán, J. A. (1998), «El problema del maltrato entre iguales», in *Cuadernos de Pedagogia*, n.º 270, Junho, pp. 46-50.

Owens (1985), *Cooperation. International Encyclopedia of Education*, Husén, T. e Postlethwaite, T. N. (eds.), Oxford, Pergamon Press.

Pereira, B. O. (2002), *Para Uma Escola sem Violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia, Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.

Pereira, B., Almeida, A., Valente, L. e Mendonça, D. (1996), «O Bullying nas Escolas Portugesas: Análise das variáveis fundamentais para a identificação do problema», in L. Almeida, J. Silvério, e S. Araújo (Eds.) *Actas do 2.º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho, pp. 71-81.

Pérez Pérez, C. (2001), «Estrategias para a solución de conflictos en el aula», in *Revista española de pedagogía*, Ano LIX, n.º 218, Janeiro-Abril, p. 143.

Simões, A., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Rebelo, J. A., Ferreira, A., Gregório, M. H. (2000), «Diferenças de Género no comportamento anti-social e nos problemas emocionais. Dados transversais e longitudinais», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, n.º 1, 2, 3, pp. 107-130.

Smith, P. K. e Sharp, S. (Eds.), *School Bullying. Insights and Perspectives*, Londres, Routledge.

Sprinthal, N. A. e Sprinthal, R. C. (1993), *Psicologia Educacional*, Lisboa, McGrawHill.

Taborda Simões, M. C., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Rebelo, J. A., Ferreira, A. G. (2000), «Comportamento anti-social e problemas emocionais: dados de uma comparação entre alunos do ensino público e do ensino privado», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, n.º 1, 2, 3, pp. 437-453.

Torrego Seijo, J. C. (coord.) (2003), *Mediação de Conflitos em Instituições Educativas. Manual para Formação de Mediadores*, Porto, Edições ASA.

Vanoye, F. (1979), *Trabalhar em Grupo*, Coimbra, Livraria Almedina.

Vicente, M. J. (2000), *A Importância do Treino de Competências Assertivas com Alunos Adolescentes*, Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa (Tese de mestrado não publicada).

Veiga, F. (1995), *Transgressão e Autoconceito dos Jovens na Escola*, Lisboa, Fim de Século

Veiga, F. (2001), *Indisciplina e Violência na Escola*, Coimbra, Liv. Almedina.

Veiga Simão, A. M, Freire I. e Ferreira A. S. (2004), «Maus-tratos entre pares na escola – um estudo contextualizado», *Comunicação apresentada no Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas escolas*, realizado em Brasília, Brasil, em 28 e 29 de Abril de 2004, patrocinado pela UNESCO, pelo Observatório de Violências nas Escolas e pela Universidade Católica de Brasília. 18076165 ISSN.

Viñas, Jesús Cirera (2004), *Conflictos en los Centros Educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*, Barcelona, Editorial Graó,

<http://www.campus-oei.org/revista/rie37a04.htm>

<http://student.dei.uc.pt/~jpdias/gestao/Stress/>

<http://www.violencia.online.pt/>

<http://www.ed.gov>

<http://www.edfacilities.org/safeschools/>

<http://annualreport.emcdda.eu.int/pt/home-pt.html>

<http://www.drogas.pt/id.asp?id=p3>

<http://www.cm-braga.pt/html/juventude/juventude.htm#barra>

<http://www.violence-in-school.info>

<http://www.rpn.ch/relationansviolence>



A stylized graphic of a folder with a tab, rendered in shades of pink and magenta. The folder is open, and the text is centered on the inner flap.

ROTEIROS DE TRABALHO

UNIDADE DE FORMAÇÃO I

DINÂMICA DE GRUPO

Actividade 1 – «Construir cooperando»

1. Justificação da actividade

Em todos os momentos da vida de um indivíduo, em situações profissionais ou não, é importante não só compreender a problemática da interacção humana como sobretudo estar atento a ela. Mas esta importância torna-se ainda maior se se está ligado à actividade educativa, uma vez que esta implica estar em constante interacção com grupos de pessoas. Neste sentido, a actividade que aqui se propõe foi concebida de forma a equacionar problemas básicos inerentes ao funcionamento de um grupo e simultaneamente permitir que cada um consciencialize os mecanismos fundamentais do seu próprio comportamento em grupo.

2. Objectivos

- Desenvolver o autoconhecimento pessoal.
- Analisar a distribuição de papéis num grupo.
- Analisar o papel de um animador de um grupo.
- Consciencializar problemas decorrentes da comunicação no grupo.
- Identificar factores que intervêm na rentabilidade de um grupo.
- Analisar as vantagens e desvantagens do trabalho de grupo.
- Consciencializar os efeitos decorrentes da cooperação e competição no grupo.
- Estimular a colaboração no grupo de formação.

3. Condições de realização

– **Duração/Tempo:**

- 1.º Momento: 45 minutos
- 2.º Momento: 2 horas
- 3.º Momento: 2 horas

– **Dimensão do grupo:**
Subgrupos de 4/5 participantes.

– **Material**
1.º momento: distribuir a cada grupo 18 folhas de papel, 1 tesoura, 1 bola de pingue-pongue e 1 rolo de fita-cola.

– **Espaço físico**
Uma sala ampla onde os participantes possam formar subgrupos.

4. Metodologia para a realização da actividade

O percurso, intencional e dirigido pelo formador, proposto ao grupo de formandos assenta na ideia de que a cooperação é o próprio caminho. Nesta actividade propõe-se caminhar sempre em cooperação. O percurso proposto é pautado por uma evolução constante: desde a auto-reflexão sobre as expectativas de cada formando em relação ao trabalho de grupo e dos contributos que está disposto a dar ao desenvolvimento do trabalho em pequeno grupo (realização da actividade e reflexão sobre ela), até à partilha da reflexão em grande grupo. Nesta reflexão, os contributos individuais e grupais proporcionam um reflectir colectivo pois todos têm objectivos comuns e actuam em interdependência, cooperando para o debate de ideias. Terminado este momento, cabendo a todos a tarefa de reflectir sobre esta actividade, pode dizer-se que o ciclo se fecha: volta-se à reflexão com que se iniciou a actividade. A cooperação, que pode ser apontada como contributo a dar e a receber no seio do grupo, torna-se o fio condutor da acção e da sua dinâmica. Pretende-se que no final se constitua uma razão para outro modo de olhar para nós, para os outros, para o grupo.

Etapas da actividade:

1.º momento: realização da actividade

Organização de grupos (dividir o grupo em subgrupos de 4/5 participantes).

Expectativas (responder às seguintes questões: «O que espero deste grupo é...» e «O que sinto que posso oferecer é...»).

Explicitação da tarefa (construir uma estrutura com as folhas de papel, o mais alta possível, devendo suportar a bola de pingue-pongue no seu topo. Vence o subgrupo que conseguir construir a estrutura mais alta. **Regras:** só é permitido usar o material distribuído; a estrutura não pode ser colada e tem que se manter em equilíbrio por ela própria durante um minuto para poder ser avaliada; a bola de pingue-pongue tem de estar colocada no topo da estrutura sem ser colada).

Preparação da tarefa (dar 10 minutos aos grupos para prepararem a tarefa sem distribuir o material).

Execução da tarefa (dar 15 minutos aos grupos para executarem a tarefa. Terminado o tempo, avaliar as estruturas que devem estar em equilíbrio).

Avaliação da tarefa – auto e hetero-avaliação do funcionamento do grupo; (responder à ficha de auto-avaliação, que se encontra no capítulo «Fichas de Actividades», num primeiro momento individualmente e depois em grupo).

Apresentação oral das conclusões.

2.º momento: reflexão sobre a actividade: trabalho de subgrupos de 4/5 elementos cada. Após o primeiro momento, em que cada grupo verbaliza as primeiras impressões sobre a actividade, fornecer a cada grupo o guião para a reflexão sobre a actividade.

Guião para a reflexão sobre a actividade

- 1) **Título** – atribua um título à actividade efectuada justificando-o.
- 2) **Finalidades** – formule as finalidades da actividade.
- 3) **Análise dos Resultados** – discuta com base nos resultados a dinâmica do grupo. Eventuais aspectos a ter em conta:
Importância da fase de preparação – tempo dado aos formandos para recolher e organizar a informação necessária, compreender a exigência da tarefa, seleccionar as estratégias adequadas à execução da tarefa e estabelecer os passos a seguir para a sua efectivação.

Expectativas iniciais *versus* atitudes individuais (confrontar as respostas «O que espero deste grupo é...» e «O que sinto que posso oferecer é...»).

Instruções.

Tempo/espço.

Tarefa (recursos, materiais, dificuldades...).

Rendimento – resultado obtido pelo grupo e factores que lhe estão associados.

Análise do funcionamento do grupo (funções e papéis, liderança, interações, contribuições individuais, tomada de decisão, conflitos, superação de conflitos...).

Factores de coesão do grupo (número de elementos, relação entre elementos...).

Comunicação no grupo.

Papel do animador/formador.

...

4) **Generalização** – faça a respectiva transferência pedagógica da actividade.

Possíveis questões a abordar:

Cooperação e competição.

Avaliação do trabalho de grupo (processos e produtos).

Liderança de grupo e resolução de problemas.

Trabalho de grupo no processo ensino-aprendizagem.

Tutoria, motivação e aprendizagem.

...

3.º momento: partilha das reflexões – trabalho em grande grupo

1. Apresentação ao grande grupo das análises e reflexões das várias actividades de cada subgrupo.

2. Reflexão sobre a metodologia utilizada.



UNIDADE DE FORMAÇÃO II – O CONFLITO INTERPESSOAL E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTO FORMATIVO

Actividade 2 – «O Conflito na Relação Pedagógica»

1. Justificação da actividade

A investigação tem vindo a demonstrar que o desempenho do formador em situação pode fazer a diferença na experiência educativa dos formandos. A capacidade de gerir o ambiente de formação, criando um clima positivo que estimule a aprendizagem, é uma área de competência fundamental que o formador deve desenvolver. Constitui também um desafio permanente, no sentido de responder, no seio de cada grupo de formação, às características dos formandos, nomeadamente no que diz respeito à heterogeneidade dos meios socioculturais, às motivações e interesses diferenciados, às características dos níveis etários, às metas que se querem atingir... Diferenças deste tipo podem levar a desentendimentos e a conflitos e influenciar negativamente o clima de aprendizagem.

Muitos formadores respondem a estes problemas com a estratégia de os ignorar. Não são muitos os formadores que discutem estratégias de resolução de conflitos com os colegas e são ainda menos os que o fazem com os formandos em situação de formação.

Nesta actividade propõe-se explorar o tipo de problemas com que os formadores têm que lidar e, nomeadamente, possíveis soluções para estes problemas.

2. Objectivos

Levar os formadores a compreenderem melhor os conflitos que podem surgir entre os formandos, bem como entre eles e os formandos.

Levar os formadores a discutirem soluções para estes problemas.

Levar os formadores a consciencializarem-se de problemas específicos e de soluções que surgem no contexto da diversidade das situações de formação.

3. Condições de realização

– **Duração:** 3 horas

– **Material**

Papel e canetas, marcadores e acetatos.

4. Metodologia para a realização da actividade

Etapas da actividade:

1.º momento

Cada formador, individualmente, descreve (numa folha de papel) dois incidentes que tenha vivido, entre formandos, entre formador e formando(s) ou entre formadores, no decurso dos últimos anos (um parágrafo por incidente). O formador só descreve o incidente até ao momento em que interveio.

Depois de cada formador ter registado os dois incidentes, formam-se grupos de cinco elementos. Um é o facilitador/animador, outro o secretário e o outro o porta-voz.

Fazem-se três grandes listas com todos os incidentes (por grupo haverá aproximadamente 10 incidentes). Faz-se o registo em papel (acetatos). De uma das listas farão parte todos os incidentes de indisciplina, na outra lista constarão os incidentes que traduzem conflitos e na última lista os casos de violência.

Nos grupos, os formadores discutem as seguintes questões:

Que diferenças se evidenciam entre os incidentes registados nas diversas listas?
Qual o incidente de cada lista que consideram mais comum na sua própria experiência de sala de formação? (Se não for na sala de formação, pode ser noutros contextos formativos.)

2.º momento

Cada grupo centra-se agora num dos incidentes seleccionados.

Procede-se à rotação de papéis: uma outra pessoa desempenha o papel de facilitador/animador, outra de repórter/porta-voz... Deve-se escolher para facilitador/animador uma pessoa cujo incidente não tenha sido escolhido. Pede-se aos grupos que debatam as seguintes questões relativamente a cada incidente:

1. Como é que o formador envolvido lidou com o incidente? Como é que as outras pessoas envolvidas reagiram em termos comportamentais? Como se terão sentido emocionalmente?
2. O resto do grupo considera, tendo em conta a discussão anterior, que a intervenção foi a mais apropriada?
3. Os outros elementos tiveram experiências semelhantes?
4. Como lidaram com problemas semelhantes?
5. Quais teriam sido, na opinião do grupo, as soluções mais apropriadas para o incidente seleccionado no início?

3.º momento

Cada grupo apresenta ao colectivo (em acetato ou em *Power Point*) o caso seleccionado e debatido, e também as intervenções que, na opinião do grupo, teriam sido mais apropriadas. Segue-se uma discussão em grande grupo.

Nota: As questões colocadas no 2.º momento são para orientação da discussão do caso no interior de cada grupo; não se pretende que a apresentação ao colectivo seja feita em torno das respostas às questões, pretende-se sim uma apresentação clara do caso e do modo como cada grupo entende que deveria ser conduzida a respectiva intervenção.

4.º momento (opcional)

Possíveis pistas que os formadores poderão desenvolver:

- A – Discuta com os seus formandos o modo como se propõem lidar futuramente com problemas de indisciplina, violência e conflito. Que tipo de estratégias de comunicação irão usar quando surgir um problema? Como nos podemos assegurar de que a sala de formação é um ambiente de aprendizagem seguro para todos?
- B – Oriente os seus formandos para registarem «incidentes críticos» que ocorreram nos seus contextos formativos ao longo da formação. Leve-os a agruparem os incidentes em categorias (por exemplo, indisciplina, maus tratos, violência, conflitos, mal-entendidos culturais...) e a tentarem encontrar possíveis causas, procurando registar os pontos de vista de todas as partes envolvidas.

UNIDADE DE FORMAÇÃO III INDISCIPLINA EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO

Actividade 3 – «Casos e incidentes críticos – análise de casos formativos»

Justificação da actividade

A investigação sobre a indisciplina em ambiente formativo demonstra que prevenir é a forma mais eficaz de actuar. Além de uma formação inicial que proporcione ao formador o desenvolvimento de competências de gestão de grupos em situação de aprendizagem e de observação e análise de situações formativas, a formação contínua deverá estar orientada para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de auto-análise, no sentido em que o formador atinja progressiva consciencialização do seu modo de ser e agir em situação profissional. A análise de casos e de incidentes críticos constitui uma excelente estratégia para o desenvolvimento deste tipo de formação. Os casos que se apresentam (vide capítulo Fichas de Actividades 3) como ponto de partida para uma reflexão grupal e/ou individual, ou para situações de *role-play*, são baseados em situações reais, ficcionadas estrategicamente para desencadear polémica e debate. Os tópicos para reflexão orientam esse debate para uma discussão não só dos quadros de referência dos formandos que sustentam a sua prática no campo relacional, como para a introdução de referências de carácter teórico.

CASO A – O JOVEM RECRUTA

Objectivos

Com este caso pretende-se que sejam trabalhados os seguintes aspectos: a importância das expectativas e das representações mútuas na relação de formação, os modelos de autoridade e estilos de liderança, bem como a construção de um clima relacional entre formador e formando que dê abertura para a resolução positiva dos conflitos.

No caso real, que aqui foi ficcionado, o instrutor Paulino aceitou o regresso de Marcelo, discutindo com ele, no momento adequado e de forma construtiva e aberta, o incidente. A relação tornou-se ainda mais forte e a aprendizagem melhorou.

Consultar: Estrela (2002), pp. 86-87; Amado e Freire (2002), p. 21 e segs. (Teoria); Hargreaves, D. (1986); Carita, Ana (2005), pp. 34-58.

CASO B – UMA REFEIÇÃO ATRIBULADA

Objectivos

Com este caso visa-se uma abordagem aos problemas de indisciplina considerando o centro de formação enquanto organização, o papel da liderança, a importância da definição de regras de funcionamento, o estabelecimento de planos de mudança (identificação dos problemas, definição de objectivos, selecção de estratégias e de formas de avaliação) e implicação do centro na sua implementação.

Consultar: Amado e Freire (2002), pp. 64-67 (Teoria); Fernandez, Isabel (2004), pp. 76-101; Viñas, Cirera (2004).

CASO C – O RASTILHO

Objectivos

Com este caso pretende-se que sejam trabalhados os seguintes aspectos: funções dos comportamentos de indisciplina, gestão da sala de aula e estilos de liderança do formador, modelo de resolução de conflitos de Thomas Gordon.

Consultar: Estrela, M. T. (2002), pp. 88-105; Amado e Freire (2002), pp. 9-48 (Teoria).

CASO D – A COTOVELADA

Objectivos

Com este caso pretende-se que sejam trabalhados os seguintes aspectos: violência na relação formador-formando, factores associados ao comportamento violento na escola; estratégias de prevenção terciária/intervenção face a casos muito problemáticos.

Consultar: Amado e Freire (2002), pp. 69-100 (Teoria) e 5-33 (Prática); Fernandez, Isabel (2004), pp. 31-41; www.violence-in-school.info.

CASO E – NA PARAGEM DO AUTOCARRO

Objectivos

Com este caso visa-se trabalhar o fenómeno da intimidação ou maus-tratos entre iguais (*bullying*), sinais e manifestações, factores que lhe estão associados, consequências a curto e longo prazo, papel da escola e da família na sua prevenção e acompanhamento.

Consultar: Amado e Freire (2002), pp. 49-68 (Teoria), 55-57 e 15-20 (Prática); Pereira, Beatriz, O. (2002), pp. 7-29; www.violence-in-school.info.

Actividade 4 – «Análise dos Factores Pedagógicos de Prevenção da Indisciplina» em Contexto Formativo

1. Justificação da actividade

Este questionário de auto-observação (*vide* capítulo Fichas de Actividades) constitui um instrumento de diagnóstico das qualidades do formador para a



gestão das situações em contexto de sala de formação, que pode ser utilizado tanto pelo formador que individualmente pretende observar melhor o seu desempenho, como por grupos em formação ou em situações de colaboração entre formadores que desenvolvem processos de hetero-observação e entreaajuda.

2. Objectivos

Como fica claro da leitura do ponto anterior, com este questionário pretende-se desenvolver no formador competências no domínio da observação e análise de situações de formação, designadamente de auto-observação, como ajudar o formador a estabelecer planos de mudança das suas próprias práticas que lhe confirmam melhor capacidade de antecipação às situações problemáticas no campo da gestão dos grupos de formandos e também melhor competência para lidar de forma positiva e adequada com as situações de conflito. Pretende-se ainda fomentar nos grupos de formação a abertura à colaboração e espírito de entreaajuda entre os formadores.

3. Condições de realização

As respostas ao questionário serão objecto de reflexão pessoal num primeiro momento, a que se deve seguir a semana de intervalo na formação, na qual se pretende que o formador se implique numa melhor observação das suas práticas e eventualmente na implementação de um pequeno plano de mudança, cujos resultados serão discutidos na sessão seguinte.

4. Metodologia para a realização da actividade

Pretende-se que numa primeira fase o questionário seja respondido individualmente por cada formador, de modo a que este faça uma auto-análise das

suas próprias práticas e estabeleça para si próprio as prioridades de acção no sentido de uma melhor competência na gestão dos grupos de formandos e das sessões de formação.

Pode, com vantagem, ser utilizado por partes; começar, por exemplo, pela «gestão de conflitos» (se essa é a necessidade principal) e depois passar à «preparação e planificação das sessões», sempre seguindo os itens do questionário. Após a análise de cada uma das partes, diz-nos a experiência que é útil que quem responde ao questionário tome notas sobre:

- os tópicos a discutir com os colegas ou com o formador;
- aspectos que quer observar melhor;
- aspectos que sente dever melhorar.

Após a fase de diagnóstico, pretende-se que o formando estabeleça um pequeno plano de mudança que aplicará na sua prática quotidiana e que será analisado na sessão seguinte.

Actividade 5 – «Clima no centro de formação e disciplina»

1. Justificação da actividade

A frequência de conflitos interpessoais num centro de formação pode ser indicador de que existe um clima organizacional no qual formandos e formadores têm dificuldade em entender os modos de funcionamento do centro e saber o que se espera do comportamento de cada um. Um bom clima organizacional é um factor muito importante para a prevenção da indisciplina, mantendo o nível de conflitos num limiar crítico em que estes mantêm todo o seu potencial positivo.

2. Objectivos

Com este questionário pretende-se desenvolver no formador competências no domínio da observação e análise do clima dos centros de formação e ajudar o formador a estabelecer pequenos planos para melhorar o ambiente disciplinar dos centros.

Pretende-se ainda fomentar nos grupos de formação a abertura à colaboração e espírito de entreatajuda.

3. Condições de realização

As respostas ao questionário serão objecto de reflexão pessoal num primeiro momento, a que se segue a reflexão em grande grupo.

4. Metodologia para a realização da actividade

No questionário, que se encontra no capítulo Fichas de Actividades, está mencionado um conjunto de características das organizações formadoras que proporcionam um bom ambiente relacional e de trabalho aos seus formandos e formadores, individualmente ou em grupo. Pretende-se que num primeiro momento o questionário seja respondido individualmente por cada formador, de modo a que este reflita sobre o centro de formação onde trabalha, equacionando as semelhanças e diferenças relativamente às características mencionadas. Pode utilizar exemplos. Se o desejar, pode também acrescentar algumas características que verifica serem eficazes e que são típicas do ambiente disciplinar do centro de formação onde trabalha.

Num segundo momento, o formador promove a reflexão sobre as características identificadas pelos formandos acerca dos seus centros de formação. A partir desta reflexão, e em articulação com o enquadramento teórico apresentado nos textos de apoio, é possível estabelecer pequenos planos de orientação no sentido de melhorar o ambiente disciplinar dos centros de formação.

A stylized graphic of a folder or binder. It consists of a dark magenta background with a lighter magenta folder shape. The folder has a tab on the left side and a smaller tab on the right side. The text is centered on the right side of the folder.

FICHAS
DE ACTIVIDADES

UNIDADE DE FORMAÇÃO I DINÂMICA DE GRUPO

Ficha de Actividade 1 – «Construir cooperando»

Ficha de auto-avaliação

Avalie o desempenho do trabalho desenvolvido pelo seu grupo, assinalando na escala o grau que considera mais adequado.

Grau de cooperação no trabalho de grupo	baixo	1---2---3---4---5	alto
Grau de motivação no grupo	baixo	1---2---3---4---5	alto
Grau de satisfação individual	baixo	1---2---3---4---5	alto
Grau de partilha da informação	baixo	1---2---3---4---5	alto
Grau de consenso na tomada de decisão	baixo	1---2---3---4---5	alto
Grau de conflito	baixo	1---2---3---4---5	alto
Grau da qualidade das decisões do grupo	baixo	1---2---3---4---5	alto
Grau de rapidez na tomada de decisões	baixo	1---2---3---4---5	alto
Grau de participação	baixo	1---2---3---4---5	alto

Após cada formando ter respondido individualmente à ficha de avaliação do desempenho, cada subgrupo confronta os resultados entre si e discute a operacionalização dos conceitos.



UNIDADE III – O CONFLITO INTERPESSOAL E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EM CONTEXTO FORMATIVO

Ficha de Actividade 2 – «O conflito na relação pedagógica»

1.ª tarefa

Descreva, numa folha de papel, dois incidentes que tenha vivido, entre formandos, entre formador e formando(s) ou entre formadores, no decurso dos últimos anos (um parágrafo por incidente), até ao momento em que interveio.

2.ª tarefa

Em cada grupo escolhe-se um facilitador/animador, um secretário e um porta-voz. Seguidamente o grupo regista em acetato três listas com os incidentes descritos; uma com os incidentes de indisciplina, outra com os incidentes que traduzem conflitos e outra com os casos de violência.

A partir das listas elaboradas discutam as seguintes questões:

Que diferenças se evidenciam entre os incidentes registados nas diversas listas?

Qual o incidente de cada lista que consideram mais comum na sua própria experiência?

3.ª tarefa

Em cada grupo selecciona-se um dos incidentes.

Procede-se à rotação de papéis: uma outra pessoa desempenha o papel de facilitador/animador, outra de repórter/porta-voz... Deve-se escolher para facilitador/animador uma pessoa cujo incidente não tenha sido escolhido.

Debatem-se as seguintes questões relativamente a cada incidente:

Como é que o formador envolvido lidou com o incidente? Como é que as outras pessoas envolvidas reagiram em termos comportamentais? Como se terão sentido emocionalmente?

O resto do grupo considera, tendo em conta a discussão anterior, que a intervenção foi a mais apropriada?

Os outros elementos tiveram experiências semelhantes?

Como lidaram com problemas semelhantes?

Quais teriam sido, na opinião do grupo, as soluções mais apropriadas para o incidente seleccionado no início?

4.º tarefa

Cada grupo apresenta ao colectivo (em acetato ou em *Power Point*) o caso seleccionado e debatido, e também as intervenções que, na opinião do grupo, teriam sido mais apropriadas. Segue-se uma discussão em grande grupo.

Nota: As questões colocadas no 2.º momento são para orientação da discussão do caso no interior de cada grupo; não se pretende que a apresentação ao colectivo seja feita em torno das respostas às questões, pretende-se sim uma apresentação clara do caso e do modo como cada grupo entende que deveria ser conduzida a respectiva intervenção.

UNIDADE III INDISCIPLINA EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO

Ficha de Actividade 3 – «Casos e incidentes críticos – análise de casos formativos»

CASO A: O JOVEM RECRUTA

A instrução dos jovens recrutas para bombeiros de 3.ª classe estava dedicada naquela tarde ao treino de condução de veículos de combate a incêndios.

A instrução daquele grupo decorria com grande entusiasmo e tranquilidade, havia uma relação de mútuo respeito entre o instrutor e os recrutas.

Marcelo está ao volante do veículo e o instrutor Paulino a seu lado. Marcelo é um jovem bastante motivado com a perspectiva de obter um diploma para abraçar a missão de bombeiro voluntário. Nos últimos dias de treino de condução tem estado algo inseguro. Tem mais dificuldades que os colegas nas manobras e o instrutor já o avisou que necessita de se esforçar bastante para ultrapassar esta prova.

O instrutor diz-lhe para fazer marcha atrás. Marcelo mete a mudança e o carro vai abaixo. De imediato, volta-se para o instrutor e diz-lhe ao mesmo tempo que desce do carro:

– *Desculpe, sr. Paulino, mas eu não faço mais nada! Estou farto! Não tenho mesmo jeito p’ra isto. Vou-me embora...*

O instrutor grita-lhe:

– *Então Marcelo que é isso?! Volta já p’a dentro do carro e faz a manobra...*

Em vão, porque Marcelo desce a rua e vai embora.

No dia seguinte, Marcelo apresenta-se para a instrução à hora do costume.

Tópicos para reflexão:

1. Coloque-se no papel do instrutor Paulino. O que faria quando Marcelo se apresentou no dia seguinte? Porquê?
2. Discuta a importância das expectativas transmitidas pelo instrutor no comportamento do Marcelo.
3. Relacione a atitude de Marcelo de voltar no dia seguinte com o clima relacional que estava criado entre o instrutor e o grupo de formandos.

CASO B: UMA REFEIÇÃO ATRIBULADA

No Centro de Formação do Parque das Camarinhas os formandos tomam sempre o almoço no refeitório. Apesar das fracas condições físicas e da falta de pessoal, o director optou por oferecer este serviço aos formandos, a maior parte dos quais ou mora longe ou não tem condições para ter uma refeição de qualidade em casa. No final de cada semana é afixada a ementa da semana seguinte numa parede do refeitório. Naquele dia o almoço era esparquete à bolonhesa, depois de uma sopa de espinafres, e para sobremesa gelatina.

A formadora Mariana Lages estava a supervisionar o funcionamento do refeitório. Geralmente, os formandos exibiam um comportamento bastante exuberante durante a hora das refeições (havia sempre muito barulho, muitos não respeitavam as filas de acesso ao *self-service*, o que gerava conflitos, outros não arrumavam os tabuleiros depois de comer...).

Eram quase duas da tarde e no refeitório respirava-se já alguma tranquilidade. Aparentemente, já todos tinham comido.

De repente, entram três formandas, a Iris, a Márcia e a Cátia, três jovens do 2.º nível que vinham com um ar bastante descontraído e risonho. Dirigem-se ao *self-service* e verificam que já não há comida.

– *Eh pá, logo hoje que é esparquete à bolonhesa!... mas ainda são horas de almoço, ainda não são duas horas e eu paguei senha, pá!!* – diz a Iris.

A formadora Mariana aproxima-se e diz-lhes com um ar amigável:

– *Vou à cozinha ver o que se pode fazer... mas têm de esperar um bocado.*

As formandas entreolham-se e conversam enquanto Mariana vai à cozinha e volta pouco depois. Aproxima-se e diz-lhes:

– *Minhas meninas, para a próxima têm de vir mais cedo, vocês saíram da formação ao meio-dia e meia e só chegaram a esta hora, sujeitam-se... agora têm de esperar! A D. Emília tem de ir fazer outro prato.*

Iris volta-se incomodada para a formadora e «dispara»:

– *Eu?! Esperar?! Ainda mais?! Eu aqui não tenho de esperar por nada!!! Era o que faltava. Além disso tenho aula às duas e meia e estou cheia de fome.*

– *Então Iris, tens de ter cuidado com as tuas atitudes, não é assim que se responde!*

– *Não?! Também vocês deviam ter comida que chegue para todos e não têm!*

– *E nós pagámos a senha!* – diz a Márcia.

– *Está bem, mas nós também estamos a fazer os possíveis para resolver o problema! Francamente estou cada vez mais saturada com as vossas atitudes! – desabafa Mariana.*

– *Quero lá saber disso! Saturada, porquê? Não é o seu trabalho?! Se não está bem olhe vá-se matar... vá p'ó... eu nem preciso da porcaria da comida p'a nada!*

– *Pois é isso?! Então Iris, aqui é que já não almoças e vou fazer participação de tudo isto ao senhor director e por mim não almoçavas mais aqui até ao final do curso!* – retorquiu Mariana Lages com a voz alterada.

Tópicos para reflexão:

1. Se fosse director/a deste centro, o que faria ao receber a participação do sucedido pela formadora Mariana?

2. Na situação descrita, identifique qual é o problema, quais as suas causas e quais as consequências?
3. Tudo leva a crer que o refeitório não funcionava bem neste centro. Se fosse membro da direcção o que faria para melhorar o funcionamento (estabeleça objectivos, defina estratégias e formas de avaliação das mudanças a introduzir).

CASO C: O RASTILHO

A formadora Ângela lecciona Matemática num Centro de Formação. É uma formadora experiente e dedicada e gosta de estabelecer bem, logo no início do ano, as regras de funcionamento das sessões de formação. Dá grande valor à criação de um bom ambiente de trabalho e transmite isso com muita clareza a todos os seus grupos de formação no início de cada ano. Este centro de formação é frequentado por jovens provenientes de um meio social muitas vezes completamente destituído de regras básicas de convívio social. Em situação de formação o desvio à regra por parte de um formando funciona muitas vezes como um «rastilho» que rapidamente se espalha ao grupo todo.

Nas duas primeiras sessões, a formadora reforçou a importância das regras de trabalho e de convivência social, sublinhando os direitos e os deveres de todos e de cada um. Na terceira sessão, entram alguns formandos de um grupo do 1.º ano do Sistema de Aprendizagem com os bonés na cabeça e a mexerem nos telemóveis. Sentam-se, tiram os bonés e põem os telemóveis na mala, como havia sido acordado. Roberto continua de boné e a mexer no telemóvel, enquanto os colegas já se preparam para iniciar a sessão de formação.

- *Então, Roberto, o que é que eu disse no último dia?! Não quero perder tempo no início de cada sessão – chama a formadora à atenção de modo afável.*
- *O quê, stora?! – pergunta Roberto com um ar espantadíssimo.*
- *Já sabes, Roberto, mas ficas mais uma vez a saber que não quero telemóveis na aula, nem bonés na cabeça. Aqui entram e começamos a trabalhar, porque há muito para aprender.*

– Pronto, stora, eu não estava a perturbar... – responde Roberto tirando o boné, que põe em cima da mesa, assim como o telemóvel.

A sessão começa e quando a formadora escreve um exercício no quadro e se volta para o grupo, Roberto tem o telemóvel novamente na mão.

– Roberto, mais uma vez te digo, arruma o telemóvel para que tudo corra bem.

– Stora não vê que eu não estou a fazer barulho, nem nada, eu não estou a perturbar...

– Só o facto de eu estar a interromper a sessão de formação já é uma forma de perturbação. Se não páras com isso tens de sair da sala – responde a formadora Ângela com firmeza.

Tópicos para reflexão:

1. Identifica-se com a formadora Ângela, enquanto organizadora do sistema normativo do grupo, neste contexto de formação? Porquê?
2. Considerando as funções dos comportamentos de indisciplina, propostas por Teresa Estrela (2002) e Amado e Freire (2002), analise o comportamento do formando Roberto.
3. Como caracteriza o estilo disciplinar desta formadora?
4. Imagine-se no papel da formadora e que Roberto voltava a mexer no telemóvel. Recorrendo ao modelo de resolução de conflitos de Thomas Gordon, como procederia?

CASO D: A COTOVELADA

O Pedro era um adolescente bastante instável. Com 16 anos estava a frequentar o Centro de Formação na Silveira Grande. Dizia-se que desde muito pequeno tinha sido marcado pelo ambiente familiar onde a violência frequente do pai se juntava a uma grande pobreza. Aos 5 anos perdeu a mãe.

Apesar de tudo isto e da sua experiência de insucesso escolar, na escola regular o Pedro adaptou-se bem ao centro de formação e tinha uma relação muito parti-

cular com a formadora Ana Galante, que tinha a seu cargo o domínio de Cidadania e Mundo Actual. Seguia as suas aulas com interesse, respeitavam-se mutuamente e no final de cada sessão de formação ficavam muitas vezes a conversar.

Certo dia, no decorrer de uma sessão, a formadora observa que Pedro está sistematicamente distraído e irrequieto. Chama-lhe a atenção para se concentrar na actividade de aula (resolução a pares de uma ficha de análise de um texto jornalístico), mas em vão. Logo de seguida, Pedro levanta-se e deambula pela sala, enquanto o seu colega continua a actividade.

– *Pedro senta-te por favor! Não vês que todos os teus colegas estão a trabalhar?! Afinal o que tens hoje?*

Pedro não responde, mas também não se senta; pelo contrário, dirige-se para a janela com o olhar vazio, sem atender à presença da formadora. Então, Ana Galante aproxima-se dele e agarra-lhe no braço, sorrindo e pressionando-o a ir sentar-se.

– *Vá Pedr...*

Não termina a frase, porque Pedro sacode-a vigorosamente e dá-lhe uma forte cotovelada na cara.

– *Largue-me! Não me toque! Deixe-me! - afirma bastante perturbado, repudiando o toque físico.*

No dia seguinte as nódoas negras eram bastante visíveis na face da formadora Ana.

Tópicos para reflexão:

1. O que faria se estivesse no lugar da formadora Ana Galante?
2. Discuta as causas prováveis do comportamento do Pedro.
3. Neste centro de formação outros formandos apresentavam um perfil de comportamento idêntico ao do Pedro. Equacione estratégias de intervenção a nível do Centro para lidar com este problema.

CASO E: NA PARAGEM DO AUTOCARRO

Eduardo era um daqueles adolescentes que frequentavam o Centro de Formação da Quinta Grande, depois de um percurso de grande insucesso na escola regular. Ao contrário dos colegas do seu grupo, que eram na sua maior parte dos bairros sociais da periferia da cidade, vivia numa zona de classe média do centro da cidade no seio de uma família cujos pais acompanhavam atentamente o desenvolvimento dos seus filhos.

Eduardo estava integrado num grupo de formação que era visto pelos formadores como um grupo de jovens bastante pacatos, que acatavam bem as orientações dos formadores.

Nos últimos tempos os pais tinham percebido uma certa tristeza no Eduardo e falta de vontade de ir ao centro de formação, o que contrastava com o entusiasmo dos primeiros tempos.

Naquela sexta feira, ao final do dia, depois de terminar a aula de Matemática, Márcio aproxima-se de Eduardo e diz-lhe baixinho:

– *Então pá?! Trouxes-te?*

– *Não, não tenho – responde timidamente Eduardo.*

– *Mas eu tinha-te dito que hoje precisava. Hoje «come» pá! – ameaça Márcio e retira-se sem dar nas vistas.*

Eduardo também se afasta e sai do centro de formação em direcção à paragem do autocarro que se situa ainda um pouco distante. O coração bate aceleradamente, sente que não consegue resistir mais às pressões de Márcio para lhe extorquir dinheiro. Sente-se coagido e com medo. Márcio é considerado entre os colegas um líder que exerce influência sobre os outros, que o temem pelo seu poder físico. Fá-lo dissimuladamente e em situações fora do campo de observação dos formadores, pelo que desconhecem este aspecto da sua personalidade.

Pouco depois de chegar à paragem do autocarro, Eduardo é rodeado por um grupo de colegas que o agridem violentamente partindo-lhe os óculos. Já não é a primeira vez que colegas o agridem.

No dia seguinte o pai do Eduardo veio ao centro falar com o director.

Tópicos para reflexão:

1. Caracterize o fenómeno de que Eduardo estava a ser vítima.
2. Imagine-se no papel do director. Como conduziria a resolução do problema?
3. O que deveria ser feito no grupo de formação para prevenir novas situações deste tipo? E a nível do centro?
4. Discuta os factores que estarão associados a esta situação de agressão/vitimização?

Ficha de Actividade 4 – «Análise dos factores pedagógicos de prevenção da indisciplina em contexto formativo¹»

Questionário de Auto-Observação para Formadores

Verifique se utiliza os procedimentos seguintes com o fim de criar e manter um bom clima relacional e de trabalho nas suas sessões de formação.

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE AULA

Enquanto formador(a), será que estabeleço um bom clima nas sessões de formação e ajudo os meus formandos a terem comportamentos adequados?

As sessões de formação bem organizadas são susceptíveis de manter o interesse e a motivação dos formandos, reduzindo assim o aparecimento de problemas de indisciplina.

1. PREPARAÇÃO E PLANIFICAÇÃO DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Programo actividades variadas, que exijam capacidades diversas e constituam um desafio a essas mesmas capacidades?			
Sou capaz de antecipar dificuldades potenciais e reagir apropriadamente quando elas ocorrem?			
Presto atenção às expectativas dos formandos?			
Selecciono actividades em harmonia com os objectivos a que me proponho?			
Organizo a sala de formação de maneira a criar uma atmosfera propiciatória a um bom clima de aula?			
Verifico se os materiais e aparelhos estão prontos a serem usados e em boas condições?			
Marco tarefas para o formando realizar de modo autónomo, com regularidade, ao longo do ano?			

¹A versão que agora se apresenta é uma adaptação do questionário já publicado em Amado, J. S. e Freire, I. P. (2002), *Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para prevenir*, Porto: Edições ASA, cuja versão foi adaptada por Isabel Freire e Ana Margarida Veiga Simão a partir do questionário elaborado, no âmbito de um diploma de Especialização em Ciências da Educação na área de Formação Pessoal e Social, por Custódia Paula Mendes e Gisela Castro.

2. INÍCIO DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Chego pontualmente?			
Faço com que os formandos cheguem pontualmente?			
Supervisiono a entrada dos formandos na sessão (sempre que tal se justifique)?			
Sempre que marco trabalho autónomo (na sessão anterior) asseguro-me de que os alunos o fizeram e esclareço dúvidas?			
Explicito claramente os objectivos da sessão?			
Inicio a sessão de maneira interessante e motivadora?			

3. DESENVOLVIMENTO DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO

3.1. Perguntas, instruções e explicações

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Expresso-me de maneira clara e audível?			
Evito uma linguagem demasiado difícil ou ambígua?			
Quando faço explicações para o colectivo uso perguntas breves para verificar o nível de recepção dos formandos?			
Faço a ligação entre a nova informação e a informação já adquirida pelos formandos?			
Uso perguntas breves para manter os formandos focados no conteúdo da sessão?			

3.2. Vigilância

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Tento ter sempre visibilidade de todo o grupo? (coloco-me em posições estratégicas)			
Dou a entender ao grupo que sei o que cada formando está a fazer naquele momento?			
Tento desenvolver a capacidade de prestar atenção a mais do que uma situação ao mesmo tempo?			
Paro rapidamente o comportamento perturbador, com um mínimo de interferência na sessão (não faço discursos, nem dou sermões)?			

3.3. Actividades e conteúdos

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Adequo o modo de apresentação dos conteúdos e tarefas às idades, capacidades e características culturais dos formandos?			
Realizo com os formandos actividades variadas e relevantes e utilizo diferentes métodos de ensino?			
Organizo actividades nas quais a maioria dos formandos possa ter sucesso a maior parte das vezes, sem deixar de providenciar uma gradação de dificuldades que os leva a progredir?			
Se a sessão está programada para um trabalho colectivo, dirijo-me principalmente para o grupo no seu todo?			
Mostro entusiasmo pelo que ensino?			
Mantenho os formandos activamente envolvidos em actividades produtivas?			
Nos grupos que me estão confiados os formandos realizam com regularidade trabalho cooperativo (trabalho de grupo, tutoria, trabalho de pares)?			
Dou com regularidade <i>feedback</i> aos formandos pelo seu desempenho?			

3.4. Manutenção do ritmo das sessões

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Faço transições suaves entre actividades; certifico-me que todos os formandos concluíram a anterior e dou instruções claras acerca da seguinte (de modo que todos percebam a mudança, evitando barulho excessivo ou demasiada agitação)?			
Evito tempos mortos entre diferentes actividades?			
Planifico tarefas alternativas para os formandos que acabam mais cedo os seus trabalhos?			
Tento ser fluente e evito momentos de abrandamento do ritmo da sessão?			

4. FINAL DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Tento terminar as actividades um pouco antes da hora de saída?			
Faço com os formandos o sumário dos tópicos principais da sessão?			
Dou instruções claras para o trabalho autónomo ou para a preparação da sessão seguinte?			
Faço uma breve prospectiva do que será a próxima (ou as próximas sessões), criando entusiasmo pelo que se segue?			
Faço com que os formandos guardem os materiais de maneira calma e ordeira (sempre que tal se justifique)?			
Supervisiono a saída dos formandos (quando necessário)?			

CONDUÇÃO DE FORMANDOS

Podem reduzir-se as possibilidades de ocorrerem situações perturbadoras da relação pedagógica e do ambiente de trabalho nas sessões de formação se se agir, logo de início, com autoridade.

1. REGRAS E ROTINAS

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Conheço e mostro que conheço as regras e rotinas habituais das sessões e do centro de formação?			
Clarifico com os formandos um conjunto de regras básicas para o funcionamento do grupo e explico as consequências à infracção das mesmas?			
Defino as regras pela positiva?			
Mostro-me firme em relação ao cumprimento dessas regras, muito particularmente durante as primeiras três semanas de formação?			
Estabeleço as regras em harmonia com os meus princípios educativos e com os objectivos que pretendo atingir?			
Face aos desvios evoco frequentemente as regras?			

2. REFORÇO DO COMPORTAMENTO ADEQUADO

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Dou reforço imediatamente a seguir ao comportamento desejado?			
Reforço os comportamentos adequados com frequência apropriada? (Não uso o reforço com frequência, mas uso sempre que é apropriado.)			
Quando recompenso algum formando pelo seu comportamento, tenho o cuidado de escolher recompensas apropriadas à situação e ao formando em causa?			
Quando recompenso ou reforço o comportamento de um formando explícito a razão do estímulo?			

3. PUNIÇÃO

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Só castigo quando não tenho outra alternativa? (Não abuso do uso de sanções.)			
Ao repreender identifico o formando em falta? Quando repreendo ou castigo faço-o de uma maneira clara e firme?			
Focalizo a punição no comportamento incorrecto e não na pessoa?			
Aplico o castigo imediatamente a seguir à falta?			
Tento ser consistente?			
Tento ajustar o castigo à falta? (O castigo deve estar relacionado com a falta cometida.)			
Quando repreendo ou castigo falo num tom que sugere autoridade e induz acordo?			

4. GESTÃO DE CONFLITOS

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Mantenho o controlo da conversa?			
Mantenho a calma, controlo a irritação?			
Estou consciente das respostas emocionais do formando? (Sou bom observador do comportamento, emoções e sentimentos dos outros.)			
Ajudo a identificar o problema e a encontrar soluções para o ultrapassar, em vez de apenas censurar?			
Critico o acto, não a pessoa?			
Mostro-me seguro(a) e confiante?			
Evito o sarcasmo e a ridicularização do formando?			
Evito ameaças e intimidações?			
Utilizo o confronto de forma positiva?			

5. RELAÇÕES PESSOAIS

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Tento ser consistente e justo(a)?			
Mostro interesse pelos formandos como pessoas? (Tento criar uma relação de empatia.)			
Sou acessível e tento estar disponível? (Tento encontrar um equilíbrio entre a autoridade e a proximidade.)			
Crio um clima na sala de aula onde o formando:			
Demonstre respeito pelo trabalho e pelos outros?			
a) Exprima sem receio os seus sentimentos?			
c) Possa participar nos processos de decisão?			
d) Desenvolva a autodisciplina?			
e) Tome consciência das suas necessidades e interesses?			
f) Aprenda a monitorizar as suas aprendizagens?			

COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL

As mensagens não verbais são uma parte poderosa da comunicação.

O comportamento não verbal pode afectar a atenção e o interesse, comunicar ansiedade ou confiança, mostrar *status* e autoridade.

1. POSTURA

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Adopto uma postura descontraída?			
Adopto uma postura de alerta mas confiante?			

2. VOZ

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Uso um tom e volume apropriados?			
Pratico a projecção de voz?			

3. CONTACTO VISUAL

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Percorro regularmente todo o grupo com o olhar?			
Estabeleço contacto visual com os diferentes formandos?			
Controlo o contacto visual?			

4. EXPRESSÃO FACIAL

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Utilizo uma expressão de acordo com o contexto do discurso?			

5. GESTOS

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Uso gestos para dar ênfase ao discurso?			
Coordeno os gestos com o discurso?			
Vario e tento usar os gestos com uma frequência apropriada?			

6. POSIÇÃO E MOVIMENTO

	SIM	ÀS VEZES	NÃO
Selecciono uma posição apropriada quando me dirijo ao grupo colectivamente?			
Controlo o uso que os formandos fazem do seu próprio território e as suas deslocações?			
Uso o espaço/território do formando para apoiar, recompensar ou controlar o seu comportamento?			
Movimento-me com frequência por toda a sala?			

Ficha de Actividade 5 – «Clima no centro de formação e disciplina»

Questionário²

Nos itens que se seguem mencionam-se algumas características das organizações formadoras que proporcionam um bom ambiente relacional e de trabalho aos seus formandos e formadores. Em cada um deles descreva as respectivas características do seu centro de formação.

1. O centro de formação tem directrizes gerais muito claras sobre a disciplina. Essas directrizes incluem regras e regulamentos encorajadores de uma disciplina positiva. O regulamento do centro, com as suas orientações gerais e específicas, é o resultado de um esforço conjunto da direcção, formadores, técnicos, formandos e famílias.

No meu centro de formação:

2. O centro de formação tem um plano organizado de reforço das acções positivas dos formandos. Esse plano pode incluir cartas para os familiares, louvores pelo comportamento (por bons resultados – académicos, desportivos, pelos produtos dos trabalhos oficiais, pelas realizações no campo da criatividade, no campo social, etc.).

No meu centro de formação:

² Adaptado de Johns, F. A., MacNaughton, R. H. Karabinus, N. G. (1989), *School discipline book: Theory into Practice*, Ally and Bacon.

3. A direcção, particularmente o director, desempenha um papel activo na criação de um bom ambiente de aprendizagem, mantendo uma alta visibilidade no centro de formação, particularmente nas áreas problemáticas, conhecendo os formandos pelo nome, etc...

No meu centro de formação:

4. Uma atitude positiva dos formadores em relação à instituição é importante. Os formadores sentem-se bem e identificam-se com ela.

No meu centro de formação:

5. O centro de formação tem fortes ligações com a comunidade, em particular com as famílias. Existe uma comunicação regular entre a instituição e os diferentes parceiros.

No meu centro de formação:

6. Os formadores assumem a responsabilidade da criação de um bom ambiente disciplinar na instituição no seu todo.

Os formadores aceitam responsabilizar-se pela conduta dos formandos fora das suas salas de formação. Contribuem para a criação de um ambiente seguro e harmonioso e sentem orgulho nisso.

No meu centro de formação:

7. O centro de formação, enquanto colectivo, preocupa-se com o estudo das causas dos problemas disciplinares, examinando as participações disciplinares e outros documentos relativos aos formandos com problemas persistentes de comportamento e identificando situações da instituição que criam problemas de disciplina.

No meu centro de formação:

8. O centro de formação tem estratégias particulares para lidar com os problemas mais graves de disciplina, como serviços de aconselhamento, apoio psicopedagógico, suspensões com acompanhamento do centro.

No meu centro de formação:

9. O centro de formação tem regulamentos, políticas e programas para lidar com comportamentos aditivos (droga, tabaco, álcool).

No meu centro de formação:

10. O centro de formação mantém um grupo de estudo, possui uma política e tem estratégias para lidar com a falta de assiduidade.

No meu centro de formação:

11. No centro de formação existe uma política de incentivo à colaboração e à entreaajuda entre os formadores. Aqueles que se confrontam com dificuldades no campo relacional sentem-se apoiados pelos seus pares.

No meu centro de formação:

Ficha de Actividade 6

FICHA PARA A AVALIAÇÃO FINAL

Nome da/o participante: _____

Acção n.º: _____ Data da realização: _____

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	OBSERVAÇÕES / ORIENTAÇÕES
Participação nas actividades	
Sentido de responsabilidade	
Relacionamento interpessoal	
Trabalho em equipa/competências de colaboração	
Conhecimentos que fundamentem intervenções preventivas e de resolução de conflitos	
Capacidade de análise e de reflexão sobre situações de conflito	
Concepção de estratégias de prevenção e de resolução de conflitos	
Capacidade de equacionar implicações da formação na prática	
Qualidade dos trabalhos produzidos	
Comentário global:	

Nível global de desempenho na formação:

O(A) formador(a)

O(A) Coordenador(a)

A stylized graphic of a folder with two document tabs. The folder is a dark magenta color, and the documents are a lighter, semi-transparent magenta. The text 'DOCUMENTOS DE APOIO' is centered on the front document.

DOCUMENTOS
DE APOIO

Unidade de Formação I
Aprender a cooperar

Ana Margarida Veiga Simão e Isabel Freire

A colaboração e o apoio entre formandos pode ser muito eficaz no momento de prevenir ou de lidar com comportamentos não desejáveis, de carácter anti-social, de agressividade ou mesmo de simples desvio às tarefas pedagógicas. Sem dúvida que a instituição formativa desempenha um importante papel neste domínio, sendo fundamental uma atmosfera colaborativa. As funções de regular as aprendizagens, de socializar e de potencializar o equilíbrio emocional são consideradas básicas no trabalho em pequeno grupo (Bonals, 2000). Por um lado, o trabalho em pequeno grupo pode promover a aprendizagem auto-regulada constituindo-se num processo activo e construtivo onde os aprendentes definem os objectivos para a sua aprendizagem e depois tentam monitorizar, regular e controlar a sua cognição, motivação e comportamento guiados e limitados pelos seus objectivos e pelas características contextuais do ambiente. Também a organização do grupo em formação em pequenos grupos coloca os formandos em condições para que melhorem as suas competências sociais aprendendo a compatibilizar as suas conveniências com as necessidades dos outros, melhorando a sua capacidade de dialogar, de chegar a acordo e de regular a participação de cada um, entre outras. Por fim sabemos que o indivíduo nasce e desenvolve-se em interacção com os outros. Uma das bases do equilíbrio emocional dos formandos é a sua relação com os companheiros com quem convivem. Os pequenos grupos podem satisfazer necessidades básicas como a de ser aceite e a de estabelecer relações amistosas, entre outras.

Nem todas as tarefas da situação de formação profissional são apropriadas para o trabalho de grupo. As tarefas devem ser concebidas de forma a permitir que todos possam contribuir e sejam receptivos aos contributos dos outros, caminhando o grupo na direcção de uma solução comum que integre o contributo de todos, devendo ter um objectivo a que o grupo adira. Para tal, o grupo necessita de ter um tamanho e uma composição adequados. A circuns-

tância de cada um fazer o seu trabalho, bem como de todos fazerem o mesmo, não cria uma base de colaboração.

A competência para trabalhar em grupo tem de ser exercitada da mesma maneira que outras competências. Podemos salientar como ponto de referência (Veiga Simão, 2000) quatro pré-requisitos: a) trabalho individual de cada elemento do grupo – esta necessidade de trabalho individual obriga o grupo a tomar decisões sobre quem faz o quê, a verificar se o trabalho individual está ao nível desejado pelo grupo e, ao mesmo tempo, exige que se respeitem as contribuições individuais e se prepare colectivamente a tarefa. Com esta organização de trabalho, o aluno sabe onde se espera que ele opere; b) tarefa adequada para o grupo cooperativo – são tarefas adequadas as que implicam a resolução de problemas ou as tarefas abertas que fazem apelo a respostas de âmbito alargado. Estas tarefas levam os alunos a partilharem os seus conhecimentos e competências para um fim comum; c) treinos de competências para trabalhar em grupo cooperativo – para trabalharem em grupo cooperativo, os alunos precisam de ter um certo grau de tolerância e compreensão mútua, de capacidade para articular pontos de vista, de empenhamento na discussão, de raciocínio, de investigação e questionamento, competências que não são inatas e que, nesse sentido, têm que ser ensinadas e aprendidas; d) avaliação dos problemas para ajudar os alunos a melhorar as suas competências – o professor deve estar atento ao processo do grupo para identificar problemas e reenviar aos alunos a sua avaliação geral, para que estes se tornem mais sensíveis às formas de trabalhar em grupo e adquiram maior capacidade de monitorizar as suas actividades futuras.

O conhecimento teórico e prático das teorias ligadas ao estudo da dinâmica de grupos, particularmente do grupo-turma, é um domínio essencial da formação de formadores, garantindo o seu desenvolvimento profissional no sentido da aquisição e domínio de competências que lhes permitam gerir as relações inter-pessoais no grupo-turma, orientar e supervisionar o trabalho de grupo, assim como saber trabalhar em equipa, uma vez que a sua participação a nível dos contextos formativos em equipas de trabalho assim o exige cada vez mais.

Para uma reflexão partilhada sobre as abordagens colaborativas e de dinâmica de grupos em contexto formativo torna-se essencial operacionalizar um conjunto de conceitos, que a seguir se apresentam, no sentido de aferir o uso desses mesmos conceitos.

O conceito de grupo

É um conjunto de indivíduos, com um objectivo comum e em interdependência, que cooperam para atingir o fim que os reuniu.

Uma turma de uma sala de formação é um grupo formal que «obedece a características especiais: o grupo não se constituiu de forma voluntária, os fins que unem os membros do grupo são-lhes igualmente impostos, o grupo tem um líder formal oficialmente designado. No entanto, no seio deste grupo formal geram-se grupos informais» (Estrela, 2002).

O conceito de cooperação

Cooperação como **estrutura**

«Uma estrutura de objectivos de cooperação existe quando os alunos percebem que podem alcançar a sua meta se, e só se, os outros alunos aos quais estão ligados puderem alcançar a deles» (Owens, 1985).

Cooperação como **característica pessoal**

«Cooperação usa-se para referir uma característica de personalidade» (Owens, 1985).

Cooperação como **comportamento**

«Cooperação usa-se para referir o comportamento observável do aluno na sala de aula em situação de aprendizagem» (Owens, 1985).

Estratégias de ensino que usam a cooperação dos alunos – entajuda/acção mútua.

«Na cooperação, o objectivo é partilhado e é o relacionamento para alcançá-lo que mantém juntos os indivíduos que cooperam; na entreatjada, o objectivo é partilhado apenas através do relacionamento dos ajudantes ao indivíduo para quem esse objectivo foi traçado» (Owens, 1985).

O conceito de motivação

Motivação é a *força que energiza e dirige o comportamento*. «Por energização deve entender-se não apenas a instigação inicial das actividades, mas também o papel da motivação na manutenção do comportamento, por exemplo através da persistência. A função da direcção é também ela essencial nesta definição, enfatizando que a acção implica constantes escolhas e decisões, mais ou menos conscientes, de natureza motivacional. Finalmente deve notar-se que o termo comportamento desta definição engloba quer actividades físicas, quer actividades mentais, e inclui ainda a tonalidade emocional que as acompanha. Ou seja, o termo comportamento é aqui usado em sentido lato, incluindo comportamentos, pensamentos e afectos motivados» (Lemos, 2005).

O conceito de conflito

O conflito produz-se quando há um choque de interesses (Casamayor, 1998) ou quando duas ou mais pessoas competem por objectivos ou recursos que são incompatíveis (Jares, 1997).

O conceito de liderança

A liderança é o processo de exercer influência sobre um indivíduo ou grupo de indivíduos, nos esforços para a realização de objectivos em determinada situação. Não existe um único estilo de liderança, há diferentes formas de o líder exercer a sua influência e poder, de se relacionar com os elementos do grupo.

O conceito de coesão

A coesão descreve as forças positivas que mantêm um grupo unido e evitam a sua deterioração. A coesão de grupo pode ser aumentada por: interacção amigável, cooperação, estatuto do grupo aumentado, ameaça exterior, liderança democrática em vez de autocrática.

O conceito de rede de comunicação

Redes de comunicação são os canais e o modo como as pessoas se relacionam no interior de um grupo.

No quadro seguinte apresentam-se vários aspectos do trabalho de grupo que podem constituir referentes para uma análise das dinâmicas dos grupos de formação.

Quadro 1 – Referente de análise de dinâmicas de grupo

A: Aspectos materiais	<ul style="list-style-type: none"> a) Constituição e tamanho do grupo de trabalho. b) O lugar de trabalho e o seu enquadramento. c) O material. d) A disposição espacial dos participantes.
B: As comunicações no grupo	<ul style="list-style-type: none"> a) Escutar-se, compreender-se. b) Expressar-se. c) Redes (canais). d) Representações e expectativas mútuas.
C: As relações no grupo	<ul style="list-style-type: none"> a) Papéis e atitudes <ul style="list-style-type: none"> – pelo «estatuto» ou pela função; – pela personalidade; – pela situação do grupo. b) Afinidades e conflitos <ul style="list-style-type: none"> Factores de coesão (intrínsecos e extrínsecos). c) A tomada de decisão. d) Liderança (aspectos sócio-afectivos e sócio-operatórios; funções; base de poder...).

Referências bibliográficas

Bonals, J. (2000), *Trabajo en Pequeños Grupos en el Aula*, Barcelona, Graó.

Elizalde, López-Yarto, L. (1997), *Dinámica de Grupos. Cincuenta Años Después*, Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

Estrela, M. T. (2002 – 4.ª), *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, Porto, Porto Editora.

Jares, X. R. (1997), «El lugar del conflicto en la organización escolar», in *Revista Iberoamericana de Educación* 15, pp. 53-73.

Jares, X. R. (1999), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Ed. Popular.

Jares, X. R. (2002), *Educação e Conflito. Guia de Educação para a Convivência*, Porto, Edições ASA.

Lemos, (2005), «Motivação e Aprendizagem», in Miranda, G. L. e Bahia, S. (org.), *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, Lisboa, Relógio d'Água.

Kutnick P. e Rogers, C. (ed.) (1994), *Groups in Schools*, Londres e Nova Iorque, Cassell Education.

Maisonneuve, J. (1967), *A Dinâmica dos Grupos*, Lisboa, Ed. Livros do Brasil.

Monereo, C., F. e Duran, D. G. (2002), *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*, Barcelona, Edebé.

Owens (1985), Cooperation. *International Encyclopedia of Education*, Husén, T. e Postlethwaite, T. N. (eds.), Oxford, Pergamon Press.

Vanoye, F. (1979), *Trabalhar em Grupo*, Coimbra, Livraria Almedina.

Veiga Simão, A. M. (2002), *A Aprendizagem Estratégica. Uma Aposta na Auto-Regulação*, n.º 2, Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.



DOCUMENTO DE APOIO 2

Unidade de Formação II **Os conflitos em contexto formativo:** **oportunidades de aprendizagem**

Ana Margarida Veiga Simão e Isabel Freire

1.1 – Conceito de conflito

O conflito é consubstancial à vida (Jares, 2002). «O facto de a paz significar a ausência de qualquer tipo de violências, não tem a ver com a inexistência dos conflitos. A paz nega a violência embora os conflitos façam parte da vida» (Jares, 1999). Nas relações interpessoais, grupais e intergrupais, o conflito emerge naturalmente, pois onde há pessoas em relação, onde é suposto cooperarem na realização de uma tarefa comum, pessoas que, num dado contexto, são interdependentes entre si, existe a possibilidade de tensão e mesmo de choque de necessidades, de interesse, de valores, de leitura da situação, ou seja, a possibilidade de eclosão de conflito.

O conflito produz-se quando há um choque de interesses (Casamayor, 1998) ou quando duas ou mais pessoas competem por objectivos ou recursos que são incompatíveis (Jares, 1997). Para Cortina (1997), o confronto é provocado pela contraposição, real ou aparente, de interesses, relativos a um mesmo assunto, e segundo Puig (1997), o conflito é o sintoma de que algo não satisfaz a todos e muito possivelmente de que algo não funciona correctamente. Constitui um sinal de alarme que nos indica quando devemos otimizar algum aspecto da vida.

O conflito é, pois, um tipo de situação em que as pessoas e os grupos sociais procuram metas opostas, afirmam valores antagónicos ou têm interesses divergentes. É, no fundo, um fenómeno de incompatibilidade, de choque de interesses entre pessoas ou grupos, e faz referência a questões estruturais e pessoais (Jares, 1999).

1.2 – Factores que contribuem para a existência do conflito

São múltiplos os factores que contribuem para a existência do conflito. No campo educativo, podem subdividir-se entre factores exógenos, que se localizam fora do contexto educativo (ambiente socioeconómico, necessidade básica insatisfeita, ambiente sociocultural, família, baixa auto-estima), ou factores endógenos, que se localizam dentro contexto educativo (clima institucional, atitudes dominantes nas autoridades, grupo de colegas). Sinais de mal-estar: a origem pode localizar-se no âmbito social, socioeconómico, cultural, familiar ou mesmo no próprio contexto formativo. Além disso, estes diferentes factores podem potencializar-se entre si.

1.3 – Diferentes abordagens do conflito

O conflito, no âmbito dos contextos formativos, pode-se abordar, segundo Jares (2002), a partir de três paradigmas: tecnocrático-positivista; hermenêutico-interpretativo e sociocrítico. O quadro seguinte sintetiza os paradigmas.

Quadro 1 – Perspectivas de abordagem ao conflito

<p>TECNOCRÁTICO-POSITIVISTA</p> <p>O clima escolar está centrado no formador/professor e na consecução de objectivos de conhecimento que proporcionam os especialistas, sendo a relação formador/professor/aluno vertical, com ausência de interacção entre alunos.</p>	<p>CONFLITO COMO:</p> <p>Uma disfunção que é necessário evitar. Um elemento perturbador da gestão eficaz que deteriora a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Uma gestão eficaz implica, necessariamente, planificação e controlo, reduzindo-se o conflito a uma questão puramente técnica, e deixando a tomada de decisões na mão dos técnicos.</p>
<p>HERMENÊUTICO-INTERPRETATIVO</p> <p>O formador/professor, além de fornecer informações coordena as interacções e as aprendizagens. Os alunos/formandos, por sua vez, como agentes da aprendizagem, participam na organização das sessões de formação através da implementação de sistemas de auto-regulação e controlo do seu comportamento.</p>	<p>CONFLITO COMO:</p> <p>Um problema de percepção mais do que um problema derivado das condições sociais dos implicados. Supõe-se que melhorando a comunicação e a interacção entre os grupos soluciona-se as diferentes percepções do problema, conduzindo assim à resolução do conflito, e ignorando aspectos globais e de contextualização dos mesmos.</p>
<p>SOCIOCRÍTICO</p> <p>Formador/professor dinamizador, estratégico que promove a aquisição de aprendizagens significativas e funcionais que facilita ao aprendente poder actuar com maior autonomia e espírito crítico nas suas aprendizagens. Procura-se um clima de cooperação, com tarefas e actividades centradas na descoberta.</p>	<p>CONFLITO COMO:</p> <p>Afecto à vida do contexto formativo, à sua maneira de incluir e integrar a diversidade e à forma de fomentar a participação e a gestão colaborativa, promovendo a comunicação, a interdependência e a autonomia e a mudança. «O conflito não só é olhado como algo natural, inerente a qualquer tipo de organização e mesmo à própria vida, mas surge também como um elemento necessário à mudança social.»</p>

Na sociedade, em geral, e no sistema de educação/formação, em particular, predomina o conceito tradicional de conflito derivado da ideologia tecnocrática/conservadora que associa o conceito a algo negativo, indesejável, sinónimo de violência e, portanto, algo que é preciso corrigir e, sobretudo, evitar (Jares, 2002).

1.4 – Classificação e manifestações dos conflitos

Podem classificar-se os conflitos em: i) conflitos intrapessoais (indivíduo) – por exemplo, a tomada de decisões, as dúvidas; ii) conflitos interpessoais (grupo) –

por exemplo, as divergências de valores e interesses entre indivíduos; iii) conflitos organizacionais (social) – por exemplo, os conflitos entre organizações e nações.

Funes (2001) identifica como interpessoais os problemas de relação (problemas de interação ou falta de competências sociais), os problemas de informação (problemas de interpretação ou falta de informação) e outras causas como os interesses e necessidades incompatíveis, os valores e crenças, diversas estruturas de poder ou autoridade desiguais e a escassez de recursos.

Segundo o mesmo autor, podem-se classificar os conflitos, no âmbito educativo, em três níveis: institucional, centro formativo e sala de aula/sala de formação. No que se refere ao nível institucional, os conflitos prendem-se com a administração educativa e com a organização e gestão do sistema. São exemplos: organização e gestão dos recursos, os desajustes entre as decisões da administração e a aplicação dos normativos, etc. Ao nível do centro formativo os conflitos prendem-se com os recursos, a gestão e organização da escola, etc., e ao nível sala de aula/sala de formação os conflitos prendem-se com os formadores/professores e grupos de formandos concretos e indirectamente com as suas famílias. O autor acrescentou aos referidos níveis um outro relacionado com os agentes externos, a violência juvenil, a crise do modelo familiar, os problemas políticos, económicos...

As formas de os conflitos se manifestarem nas relações interpessoais ou nas organizações também podem variar. Existem **conflitos manifestos** quando as divergências existem e se observam claramente. Todavia, eles podem estar **latentes**, ou seja, as diferenças existem, ainda que ambas as partes não percebam a oposição de interesses, necessidades ou valores, nem tão-pouco sejam capazes de se enfrentar por falta de poder, clarividência ou consciência. Nas relações interpessoais e nas organizações surgem ainda, por vezes, **pseudoconflitos**, que são originados por mal-entendidos, pela utilização de formas inadequadas de comunicação ou mesmo por distorção da informação. A influência da propagação dos rumores nas relações interpessoais e na vida das organizações pode originar situações que são vistas como de antagonismo, que se sustentam em mal-entendidos.

No momento de intervir, aos mais diversos níveis é importante encarar o potencial positivo do conflito e o contexto formativo como motor da mudança. Este pode promover um estilo positivo de liderança e de desenvolvimento das relações interpessoais, estimulando a comunicação, fomentando a participação de todos sem excepção nas tomadas de decisão, tendo em conta as necessidades, as opiniões e os sentimentos de todas as pessoas, criando um clima de confiança e apreço.

1.5 – Intervenção no âmbito dos conflitos

Thomas (1992) apresenta um modelo de análise do conflito apontando as seguintes componentes:

O processo de conflito, ou seja, o conjunto de eventos que ocorrem durante o conflito, uns externos e objectivamente observáveis, outros internos à vida psicológica dos indivíduos.

As consequências do conflito e suas previsíveis implicações ao nível dos sujeitos envolvidos, das suas relações e do sistema no qual e com o qual interagem e a descrição do conflito.

As condições estruturais do conflito, que nos remetem para as variáveis mais permanentes do sistema.

A eventual intervenção de uma terceira parte, a qual pode assumir um papel de mediação entre as partes directamente envolvidas com vista a um bom desenvolvimento do processo de conflito.

Rovira (1997) considera um conjunto de pontos a ter em atenção aquando da análise de um conflito:

Breve descrição do conflito.

Explicação da história do conflito.

Descrição do contexto onde se desenvolveu o conflito.

Apresentação das partes que se encontram em conflito.

Exposição do tipo de problemas que gerou o conflito.

Análise descritiva das acções e processos que vão modificando a situação do conflito.

Busca de propostas alternativas para solucionar o problema de modo justo.

Para resolver um conflito é essencial ponderar os três imperativos de Kant (Cortina, 1997): i) conselhos de habilidade que podem levar a pessoa a tirar partido dos conflitos; ii) conselhos de prudência que servem para recordar que a felicidade ao longo da vida é mais importante do que apenas em situações pontuais. Nesta perspectiva, o conflito pode ser uma oportunidade de cooperação em que todos obtêm benefícios; iii) conselhos de moralidade que se prendem com «o momento deontológico» que vai para além da prudência e entra no âmbito da justiça. Encontrar soluções justas que abranjam todos os implicados.

Figura 1 – Imperativos na resolução de conflitos



Salientamos, tal como Rovira (1997), que «não resulta de modo algum exagerado afirmar que necessitamos do conflito para progredir. É necessário que apareçam desacordos e diversidade de opiniões para que o diálogo possa orientar-se de verdade numa direcção construtiva». É essencial encarar os conflitos como uma oportunidade de análise, reflexão e de crescimento.

Um programa de intervenção dirigido à área da educação que pretenda implementar competências na gestão de conflito deve:

Desenvolver uma comunidade na qual os formandos desejem e sejam capazes de uma comunicação aberta.

Ajudar os formandos a desenvolverem uma melhor compreensão da natureza dos sentimentos, capacidades e possibilidades humanas.

Ajudar os formandos a partilharem os seus sentimentos e a serem conscientes das suas próprias qualidades e dificuldades.

Ajudar cada formando a desenvolver autoconfiança nas suas próprias habilidades.

Ajudar o formando a pensar criativamente sobre os problemas e começar a prevenir e solucionar conflitos.

Durante as situações de formação podemos exercitar:

- a) Cooperação (confiar, ajudar e partilhar com os outros em trabalhos conjuntos).
- b) Comunicação (observar cuidadosamente, comunicar com precisão e escutar sensivelmente).
- c) Apreço pela diversidade (apreciar e respeitar as diferenças, entender o preconceito e como ele funciona).
- d) Expressão positiva das emoções (expressar sentimentos de raiva e frustração de forma não agressiva e não destrutiva, autocontrolo).
- e) Resolução de conflitos (aprimorar a competência em responder criativamente aos conflitos no contexto de uma comunidade humanitária e de apoio).

A técnica de resolução de conflitos consiste num conjunto de comportamentos e estratégias, que não buscam nem a supremacia dos interesses nem os pontos de vista de algumas das partes, mas procuram em conjunto a construção e a busca de fórmulas que permitam obter benefícios a todos os implicados. Pretende-se com esta técnica evitar respostas claramente desadequadas e ineficazes, tentar transmitir alguns conhecimentos e algumas regras de comportamento e atitudes para tratar de modo cooperativo os conflitos e possibilitar o desenvolvimento de certas competências pessoais que predisõem ao acordo e à resolução cooperativa das situações.

Podemos intervir directamente através da mediação atendendo às seguintes fases:

Pré-mediação – facilitar o acesso à mediação, o que implica uma apresentação prévia, comunicação com as partes em separado e explicação do processo com as suas regras e compromissos.

Regras do jogo – estabelecer como vai ser o processo, criar um clima de confiança no processo, explicar os objectivos, expectativas e papel do mediador.

Clarificação do conflito – estabelecer o que se passa, expor as diversas versões e o que implicam.

Situação do problema – estabelecer onde estamos.

Propor soluções – planificar como sair do conflito.

Chegar a um acordo – concertar quem faz o quê, como, quando e onde.

Referências bibliográficas

Casamayor, G. (coord.). (1998), *Cómo dar respuesta a los conflictos*, Barcelona, Graó.

Cortina, A. (1997), «Resolver conflictos, hacer justicia», in Cortina, A., Rovira, J. M. P. e Garcia, X. M., *Pensar y Dialogar. Cuadernos de Pedagogía*, Abril, n.º 257.

Funes, S. (2001), «Los conflictos según el profesorado: Qué son cómo resolverlos», in I. Fernández (coord.), *Guía para la convivencia en las aulas*, CISS, Praxis, pp. 182-202.

Jares, X. R. (1997), «El lugar del conflicto en la organización escolar», in *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, pp. 53-73.

Jares, X. R. (1999), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Ed. Popular.

Jares, X. R. (2002), *Educação e Conflito. Guia de Educação para a Convivência*, Porto, Edições ASA.

Rovira, J. M. P. (1997), «Conflictos escolares: una oportunidad», in Cortina, A., Rovira, J. M. P. e Garcia, X. M., *Pensar y Dialogar. Cuadernos de Pedagogía*, Abril, n.º 257.

DOCUMENTO DE APOIO 3

Unidades de Formação III e IV A acção directa do formador na prevenção da indisciplina

Isabel Freire e Ana Margarida Veiga Simão

1. Disciplina e indisciplina – a importância das concepções

Como diz Estrela, M. T. (2002), o conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas. É, no entanto, um conceito polifacetado, intimamente associado aos quadros de referência das pessoas que o utilizam e aos contextos sociais e culturais em que se desenrolam as situações.

A disciplina tem sido ao longo do tempo uma questão muitas vezes difícil de abordar, pela sua associação a regimes autoritários e a modelos de autoridade autocráticos. Contudo, ela está presente nos mais diversos contextos sociais, constituindo um elemento estruturante das relações interpessoais dos grupos e das organizações. A existência de normas e regras de conduta, além de ajudar a integração dos sujeitos, facilita igualmente a convivência social na medida em que essas regras criam expectativas em relação ao comportamento dos outros e àquilo que é esperado de cada um que são facilitadoras da vida social.

No campo educativo, a disciplina é simultaneamente um fim e um meio. Constitui um fim educativo porque o educador pretende com a sua acção transmitir regras, normas e valores que sejam interiorizados de modo a preparar a criança, o adolescente e o jovem para participar na sociedade. A disciplina é, portanto, um elemento socializador. Como Jean Piaget (1957) demonstrou, o processo educativo tem um papel decisivo na aquisição do sentido de responsabilidade e de autonomia, que são aspectos essenciais na construção da autodisciplina, a qual culmina um processo de desenvolvimento moral em que a criança passa do pensamento heterónimo ao pensamento autónomo.

A disciplina constitui também um meio de criar as condições necessárias ao ensino e à aprendizagem, e nesse sentido está intimamente associada à gestão das situações pedagógicas e à liderança e dinâmica dos grupos de formação.

Como dizíamos, os conceitos sociais de disciplina e de indisciplina estão claramente ligados às conjunturas sócio-históricas em que se inscrevem, assim como ao pensamento ético-filosófico dominante. No campo educativo, as concepções e práticas da disciplina, além de estarem ligadas aos valores inerentes a uma determinada ordem social em que se inscreve a relação educativa, são também influenciadas pela evolução do pensamento pedagógico, bem como pela filosofia da educação e as concepções de disciplina cultivadas em cada escola ou em cada centro de formação e por cada professor ou formador no contacto directo com os seus educandos. Assim, podemos encontrar concepções diferentes de disciplina que vão desde a disciplina imposta (face à qual ao indivíduo resta obedecer, resistir ou revoltar-se) até à disciplina estimuladora da autonomia e da autodeterminação do indivíduo (em que as relações são mais horizontais, harmónicas e dinâmicas), passando pelas diferentes concepções e práticas que se situam em posições intermédias, que apelam a uma disciplina mais ou menos consentida (Freire, I., 2001).

Ao longo do século xx, particularmente na segunda metade, produziu-se muita investigação acerca do fenómeno da indisciplina em contextos educativos. Diversas abordagens foram utilizadas, desde as psicológicas às sociológicas, às psicossociológicas e às pedagógicas, as quais põem em evidência as múltiplas facetas da indisciplina, como de forma muito clara Estrela, M. T. (2002) demonstrou.

Os resultados da investigação desenvolvida nas perspectivas micro-sociológicas e interaccionistas sublinham a importância das representações sociais e da construção de expectativas no aparecimento e reforço dos comportamentos de indisciplina, pondo em evidência o papel da categorização e da estigmatização dos alunos por parte dos professores (Estrela, 2002, pp. 86/87; Amado e Freire, 2002, p. 21 e segs.). Debruçam-se também sobre o modo como professores e

alunos atribuem significados aos acontecimentos da aula, elaboram estratégias de resposta e se envolvem em negociações (Delamont, S., 1987). Se, nesta perspectiva, a indisciplina resulta de estratégias de resposta dos alunos a situações cuja definição difere da dos professores, também o professor, à medida que se confronta com as dinâmicas do grupo-turma, vai elaborando as suas estratégias de sobrevivência, como lhe chamou Peter Woods, que podem ser tão diversas como a sedução, a dominação ou a assertividade (ver Amado e Freire, 2002a, pp. 34-35 e Amado, J., 2001).

Neste jogo de interações e observações mútuas adquire grande relevância a capacidade do professor/formador de observar e de se observar, de reflectir na acção e sobre a acção.

A experiência que temos nesta área de formação diz-nos ser muito importante para o formador o contacto com modelos teóricos de análise das situações pedagógicas, por lhe fornecerem referenciais de leitura das situações com que se depara no seu quotidiano. Citamos aqui o modelo de análise das funções pedagógicas da indisciplina proposto por Estrela (2002, p. 92 e segs.), que passamos a apresentar. Situando-se numa perspectiva pedagógica da indisciplina, no sentido em que se baseia na análise do processo pedagógico específico da sala de aula e põe em relevo o papel do professor como agente de disciplina, a autora defende que a indisciplina, além das suas funções de carácter psicológico, apresenta também funções no campo pedagógico que, sendo lidas pelos professores/formadores como um alerta para a reflexão e a introdução de mudanças sobre as suas práticas, trazem ao de cima todo o potencial criativo e transformador que a indisciplina também tem. Assim, Estrela propõe as seguintes funções para a indisciplina em sala de aula:

Função de proposição – comportamentos que visam transformar a situação num sentido favorável ao aluno.

Função de evitamento – comportamentos que se traduzem numa tentativa de fuga à tarefa.

Função de obstrução – comportamentos que levam a uma ruptura parcial ou total do funcionamento da aula que afecta toda a turma.

Função de contestação – comportamentos que constituem um afrontamento directo à autoridade do professor.

Função de imposição – comportamentos que originam novos instituídos que se opõem aos legalmente estabelecidos.

Nas palavras da autora «estas funções mostram que, se os comportamentos desviantes têm um papel perturbador em relação à ordem estabelecida, têm igualmente um potencial criativo que se pode manifestar sob a forma de poder contra-instituinte do aluno, quer sob a forma reinstituinte do professor» (p. 94).

A importância das concepções pedagógico-filosóficas do formador, dos significados que formador e formando atribuem às situações em que participam é inegável e, neste quadro, os «primeiros encontros», como lhe chamou Sara Delamont, são de grande importância e, por vezes, decisivos para a construção de uma relação pedagógica de qualidade (Amado, 2000), na medida em que aí se tecem as primeiras representações mútuas de formandos e formadores entre si.

2. Construir uma relação positiva

A partir da investigação sobre os problemas disciplinares retiram-se algumas ilações que poderão ajudar os formadores a orientarem as suas práticas no sentido da criação de um ambiente pedagógico que promova a aprendizagem e cultive um bom relacionamento interpessoal, sendo as mais relevantes:

- a indisciplina não se cura, previne-se;
- não existem receitas para prevenir a indisciplina.

Então que pode um formador fazer, no seu trabalho de contacto directo com grupos de formandos adolescentes e/ou jovens, no sentido de prevenir a indisciplina, ou seja, de promover a criação de um clima relacional nas sessões de formação que seja propício ao ensino e à aprendizagem?

A gestão das situações de formação

As conclusões das investigações efectuadas na perspectiva pedagógica, largamente difundidas no nosso país, ajudam a encontrar algumas linhas orientadoras. Na senda de Jacob Kounin, muitos outros autores demonstraram a importância das técnicas de gestão da sala de aula para o formador prevenir a indisciplina. Os formadores devem possuir, desde a sua formação inicial, competências como:

Testemunhação – capacidade de comunicar ao grupo que o formador sabe o que se passa mesmo quando está de costas voltadas.

Atenção múltipla – capacidade de observar mais do que uma situação em simultâneo.

Manutenção do ritmo – capacidade de construção de um ritmo de aula (evitando interrupções, discursos e sermões, excessivas recomendações sobre a tarefa ou o material) e fazendo transições suaves entre actividades.

Manutenção do grupo focado – capacidade de manter o grupo concentrado numa tarefa comum ou de distribuir tarefas diversificadas; responsabilização dos formandos pelas suas realizações.

Variabilidade – capacidade de oferecer conteúdos variados, exigir requisitos intelectuais diferentes e organizar o grupo em arranjos grupais diferentes.

Além destas técnicas, que podem ser treinadas e desenvolvidas, é fundamental que o formador esteja consciente de que a sua capacidade de fazer do ensino e da aprendizagem uma actividade estimulante é central na influência que exerce sobre cada grupo de formação e sobre cada formando em particular. Mesmo os formandos mais difíceis e com histórias escolares mais problemáticas gostam de aprender; o segredo está em saber o que querem verdadeiramente aprender, como aprendem e qual o seu estilo de aprendizagem. Daí que seja tão importante que o formador planifique situações de aprendizagem diversificadas (ver Amado e Freire, 2005) que lhe permitam observar o grupo e cada aluno em particular e também responder às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem. Mas, porventura, acima de tudo, particularmente com os formandos com histórias de insucesso escolar, «estimular e valorizar os pequenos avanços,

insistir no valor do esforço, não desistir deles, trabalhando no curto prazo», como nos disse recentemente uma formadora experiente.

Muitos docentes não tiveram oportunidade de desenvolver estas competências na sua formação inicial, mas podem treiná-las com a ajuda de formadores ou mesmo dos seus pares em contextos colaborativos de formação nos seus locais de trabalho.

Destacamos ainda nesta linha da gestão da sala de aula outros trabalhos que põem em evidência a importância da planificação e dos primeiros dias de aulas, sublinhando que os formadores que se antecipam aos problemas de indisciplina levam no início da formação mais tempo a estabelecer as regras e a cuidar da construção de um bom clima no grupo e dão grande valor à planificação das actividades de formação (Emmer e Evertson, 1984; Doyle, 1986, cit. por Freire, 2001). Estes autores, a partir de estudos de carácter empírico, caracterizam os comportamentos dos professores identificados como *bons e maus* organizadores da aula do seguinte modo:

Os «bons organizadores» – estabelecem bem as regras e dão directivas precisas, apresentam claramente as suas expectativas quanto aos comportamentos dos alunos, respondem a estes com consistência, intervêm mais prontamente para parar os desvios e utilizam mais frequentemente as regras para lidar com a indisciplina.

Os «maus organizadores» – utilizam regras vagas e não reforçáveis, dão directivas pouco precisas, comunicam ambigualmente as suas expectativas, são inconsistentes nas suas respostas, ignoram muitas vezes os comportamentos de indisciplina, não evocam as suas consequências e são lentos na reacção.

Dentro deste aspecto da gestão da sala de aula, uma outra dimensão muito importante é a da comunicação pedagógica. Além das questões relacionais que esta implica e às quais já temos vindo a fazer referência, é também muito relevante a dimensão, diremos, mais técnica da comunicação em situação pedagógica, da qual salientamos alguns aspectos, como:

a distribuição equitativa da comunicação no grupo e regras que a suscitem, aspecto a que o formador deve estar particularmente atento quando desenvolve situações de trabalho colectivo, impedindo o aparecimento de «desertos de comunicação» (formandos ou grupos de formandos que estão fora do processo comunicativo que se está a desenrolar), aos quais muitas vezes estão associados comportamentos de dispersão e mesmo de perturbação da relação pedagógica;

a organização do espaço pedagógico de modo adequado e compatível com o tipo de actividade que se deseja realizar (colectiva expositiva, colectiva/debate; trabalho de grupo; trabalho individual) e com as necessidades do grupo de formandos; a distribuição dos lugares na aula mantém uma estreita relação com o tipo de comunicação que se estabelece no grupo e com o comportamento dos seus membros; a distribuição tradicional em filas sublinha a relação hierárquica e, portanto, o culto de atitudes de dependência dos formandos; pelo contrário, a organização em agrupamentos de trabalho sugere uma comunicação horizontal entre os membros do grupo, uma maior autonomia em relação ao formador, que tem de ser coerente com os objectivos da actividade seleccionada ou, ao invés, cria situações de dispersão e fuga à tarefa;

a atenção às formas e atitudes comunicativas do formador; atenção ao tom de voz que utiliza, que deve também ser adequado às situações e actividades que realiza (saber adequá-lo, por exemplo, ao modo como se dirige ao colectivo do grupo e como o faz em situações de trabalho individual ou de grupo); usar de forma coerente a comunicação verbal e não verbal; estar atento ao modo como passa as suas expectativas ao formando através da comunicação, particularmente a não verbal; estar atento à importância das deslocações pelo espaço pedagógico e como elas também são formas de comunicar expectativas e de regular o comportamento dos formandos; fazer passar para o grupo uma atitude de confiança e determinação que reforce a sua posição de autoridade próxima no grupo.

Fundamentais para uma boa gestão de aula são também a competência científica no campo de ensino em que o formador é especialista, ou outros aspectos mais ligados à personalidade do formador como a autenticidade, a firmeza, a consistência na acção, a capacidade de ser criativo ou o bom humor, por exemplo.

Os constrangimentos das situações pedagógicas impõem soluções criativas da parte do formador. «A liberdade do pensamento criativo não é a ausência de constrangimentos, mas o seu imaginativo – e disciplinado – desenvolvimento» (Boden, cit. por Amado e Freire, 2005, p. 321).

O papel do formador joga-se sempre no fino equilíbrio que consegue encontrar entre a proximidade e a autoridade; sendo convicto e frontal na sua forma de agir, tem de saber ler rapidamente as situações, perceber os limites do razoável perante cada grupo e recuar quando necessário para não «perder a cara». É também uma questão de bom senso e, por vezes, de capacidade de leitura rápida das situações.

A este respeito, existe alguma investigação realizada a partir da observação e da análise de entrevistas a formadores que trabalham com adolescentes e jovens em risco, como é o caso do livro publicado por Amado, Ribeiro, Limão e Pacheco (2003), que estabelecem alguns princípios gerais orientadores da actuação pedagógica dos formadores e alicerces de uma cultura e clima da organização formadora que se orienta pela finalidade e missão de formar estes jovens. Estes autores destacam a partir da investigação realizada os seguintes princípios (p. 115 e seguintes):

- Princípio da doação e da disponibilidade do formador³.
- Princípio da diferenciação e da compensação do formando.
- Princípio da tolerância estratégica em relação ao erro e ao desvio.
- Princípio do autocontrolo do formador.
- Princípio da supressão das emoções por parte do formador.
- Princípio da emancipação do formando.
- Princípio da relação positiva do formador com o formando.

³Embora os autores utilizem os vocabulários professor e aluno, adaptámos o discurso às designações correntes nos contextos a que este referencial de formação irá ser aplicado.

A avaliação constitui igualmente um aspecto especialmente sensível na boa gestão dos grupos de formação. Processos de aprendizagem e de avaliação devem estar verdadeiramente entrosados, ou seja, as situações de aprendizagem devem ser também situações de avaliação.

O formador pode, através do cuidado que tem com todos estes aspectos e da reflexão constante sobre as suas práticas, de forma individual ou em colaboração com os colegas de trabalho, contribuir para a prevenção das situações de indisciplina neste patamar, diremos que, de prevenção primária, considerando o contexto da organização formadora. Mas, como todos sabemos, muitos outros factores concorrem para o funcionamento das situações de formação e, obviamente, surgem conflitos, dificuldades, problemas. Como enfrentá-los no patamar seguinte, ou seja, a um nível de prevenção secundária?

A resolução de conflitos interpessoais sem vencedores nem vencidos

Muitos problemas que são vistos como sendo de indisciplina, como vimos atrás, correspondem a divergências de interesses entre o formador e os formandos ou entre os formandos entre si e, por isso, podem ser analisados e trabalhados como situações de conflito.

Existem alguns modelos de intervenção, como o modelo de resolução de conflitos de Thomas Gordon, que, sendo baseados nas perspectivas psicodinâmicas de abordagem ao comportamento humano, ajudam a perspectivar formas de intervenção muito positivas e construtivas. Este modelo assenta nos princípios da psicologia personalista de Carl Rogers. Pretende-se acima de tudo fomentar uma boa relação entre formadores e formandos, uma relação aberta, transparente e de confiança, assente na preocupação pelo outro, na interdependência e na satisfação de necessidades mútuas, mas também na demarcação que permite ao outro crescer na sua individualidade, através da construção da capacidade de se autodirigir, auto-responsabilizar, do autocontrolo, da autodeterminação ou da auto-avaliação.

Este modelo de acção requer da parte do educador atitudes como a autenticidade, a disponibilidade ou o respeito pela privacidade do outro. O conflito é visto como uma divergência de pontos de vista e para o ultrapassar é necessário que as partes sejam capazes de analisar em conjunto a situação que está em causa, daí que Gordon eleja como fundamental para o educador o domínio de técnicas como a escuta activa, o uso de mensagens «eu», o confronto positivo, a resolução de conflitos sem vencedor nem vencidos, fruto do envolvimento de ambas as partes na procura de soluções aceitáveis para ambos. A escuta activa implica que o formador seja capaz de ouvir o outro sem emitir juízos de valor, sem avaliar o seu comportamento e atitudes; pelo contrário, ajudando a clarificar posições e a facilitar a discussão no sentido de confrontar construtivamente os pontos de vista. A resolução do conflito, nesta perspectiva, passa pela identificação dos factores que estão em jogo, das suas causas e consequências, sem atitudes culpabilizadoras. Passa igualmente pela busca em conjunto de estratégias para o ultrapassar, pela negociação das decisões e dos processos de avaliação das mesmas. O confronto requer que o formador seja capaz de ajudar o outro a prospectar as consequências dos seus próprios actos e do modo como estes interferem nos direitos dos outros. O uso das «mensagens eu» neste processo implica que o formador esteja apto a desenvolver o processo comunicacional de modo que não foque o discurso no que o formando fez ou deveria fazer, mas no impacto que o seu comportamento gera em si próprio, nos sentimentos que lhe suscita, sempre com o cuidado que este modo de comunicar não concorra para o fragilizar face ao grupo, que é um risco real desta forma de abordar o conflito. Este modo de resolver conflitos tem como ideia central a de que na efectiva resolução de conflitos não há vencedores nem vencidos quando as partes se envolvem autenticamente na busca de soluções.

Defendemos que todos os formadores deveriam ser capacitados para o desenvolvimento de processos desta natureza, mas sabemos que nem sempre é fácil, mesmo para profissionais competentes e experientes, construir um clima favorável à análise do conflito e à sua solução pacífica e construtiva de forma negociada. Por isso, pensamos que nos centros de formação deveriam existir

estruturas e dispositivos de mediação, no sentido de ajudar os formadores e os formandos a encetarem processos pacíficos de resolução de conflitos com o apoio de terceiros quando a negociação entre as partes se tornam difícil, não deixando que no tecido social das organizações educativas, no interior dos seus grupos ou mesmo nas relações interpessoais de carácter mais informal se instalem situações de ruptura que muitas vezes conduzem ao confronto negativo e mesmo à violência.

Referências bibliográficas

Amado, J. (2000), «O nascimento de uma relação: estratégias de professores e alunos na aula de “apresentação”», in *Cadernos de Educação* (Revista da Faculdade de Educação da Univ. Federal de Pelotas – Brasil), n.º 14, pp. 19-36.

Amado, J. (2001), *Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula*, Porto, Edições Asa.

Amado, J. e Freire, I. (2005), «A gestão da sala de aula», in Guilhermina L. Miranda e Sara Bahia (orgs.), *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, Lisboa, Relógio d'Água, pp. 311-331.

Amado, J. S. e Freire, I. P. (2002), *Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para Prevenir*, Porto, Edições ASA.

Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I. e Pacheco, V. (2003), *A Escola e os Alunos Institucionalizados*, Lisboa, Ministério da Educação.

Delamont, Sara (1987), *Interação na Sala de Aula*, Lisboa, Livros Horizonte.

Estrela, M. T. (2002 – 4.ª), *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*, Porto, Porto Editora.

Freire, I. (2001), *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois Estudos de Caso*, Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto policopiado).

Gordon, Thomas (1974). *T. E. T. – Teacher Effectivness Training*, Nova Iorque, Peter Wyden.

Piaget, Jean (1957), *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Press Universitaire de France.

DOCUMENTO DE APOIO 4

Unidade de Formação IV **O papel da organização formadora na prevenção** **da indisciplina e da violência**

Isabel Freire e Ana Margarida Veiga Simão

Como temos vindo a salientar, o formador, na relação próxima e directa que estabelece com os formandos, tem um papel muito relevante na construção de um clima promotor de um bom relacionamento humano e propiciador de aprendizagens, que se repercutem no sucesso escolar e no desenvolvimento pessoal e social dos formandos.

Contudo, a relação pedagógica é contextualizada num determinado centro de formação e o que se passa nas salas de aula, o sucesso dos formandos, o bem-estar e a qualidade do relacionamento que formadores e formandos vivem no seu quotidiano também se ligam intimamente com o clima da organização educativa onde ensinam e aprendem, como o têm vindo a salientar quer estudos de carácter ecológico, quer estudos etnográficos ou sociológicos que se dedicam à observação da escola como um todo.

Não poderemos afirmar que existe uma ou outra característica de uma organização educativa que determine a existência ou não de indisciplina e de altos níveis de conflitualidade. O que distingue as organizações educativas que se antecipam aos problemas e que, em função da realidade social com que trabalham, constroem um quotidiano em que respondem às situações de forma a criar um bom relacionamento humano e bons níveis de aprendizagem, é a existência de um clima de partilha de atitudes, comportamentos e valores por parte dos seus diferentes membros. Freire (2001), no estudo que realizou ao longo de três anos em duas escolas portuguesas do 3.º ciclo do ensino básico implantadas em comunidades da periferia da cidade de Lisboa, observou que numa delas – a Escola da Quinta dos Álamos – os alunos obtinham melhores resultados académicos e o seu comportamento evoluía no sentido de um melhor relacionamento com os colegas e os professores e melhor adesão ao trabalho

escolar. O clima desta escola caracterizava-se fundamentalmente pelos seguintes aspectos:

existia uma participação activa dos professores na gestão e liderança da escola;

existia na história da escola uma forte ligação à população estudantil que servia e os professores tinham expectativas elevadas acerca do potencial educativo dos alunos;

existia uma cultura de colaboração, baseada no informal, que se reflectia na integração dos novos professores nas práticas quotidianas da escola;

o traço saliente das relações interpessoais, aos mais diferentes níveis (entre professores, entre professores e alunos, entre alunos, entre os professores e a família, etc.) era a proximidade;

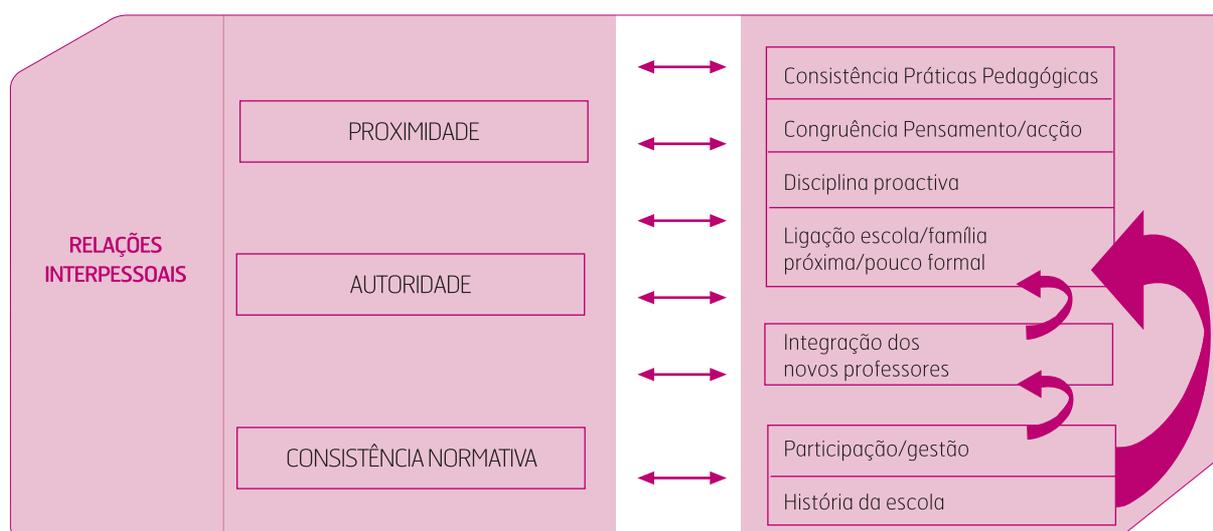
a relação professor-aluno caracterizava-se por ser uma relação que combinava a autoridade com a proximidade;

existia uma forte consistência nas práticas dos professores, tanto a nível relacional como a nível do ensino propriamente dito;

no campo da intervenção disciplinar, as práticas dos professores dentro e fora das salas de aula e a intervenção da direcção da escola exercia-se numa linha de construção da disciplina proactiva, em que todos ou quase todos se empenham na promoção do bom comportamento ou na dissuasão do comportamento não desejado, através da vigilância distanciada, da clareza das normas e da consistência na sua aplicação, do exercício de uma liderança aos mais diversos níveis reconhecida e aceite.

Como se pretende representar no esquema da figura 1, todos estes aspectos se articulavam entre si, através de influências mútuas, numa dinâmica multifactorial que tinha como pano de fundo o relacionamento interpessoal, que assim se constituía como factor fundador de um clima propício à promoção da disciplina e simultaneamente como o resultado desse mesmo clima de empenhamento na promoção de bom relacionamento humano e dos valores escolares e da participação de todos e de cada um.

Figura 1 – Aspectos salientes no clima de uma escola que previne a indisciplina



A Escola da Quinta dos Álamos, por circunstâncias diversas, lidava com uma população estudantil bastante problemática e não se deve inferir que nesta escola não havia indisciplina. As escolas que funcionam bem são aquelas que enfrentam os problemas e têm sucesso no seu trabalho mesmo com populações mais problemáticas.

Os aspectos da vida das organizações educativas, que temos vindo a salientar, são muito relevantes para o afrontamento dos problemas disciplinares em geral, mas são-no ainda mais quando no seu interior se observam situações intrinsecamente mais graves como é o caso da violência.

Parafraseando Rosário Ortega (2003), a violência é um fenómeno em que há uma constante: algumas pessoas, por si sós, institucionalmente ou em grupo, impedem ou dificultam que outras pessoas tenham livre acesso ao gozo dos direitos humanos, desde os direitos mais básicos, como o direito ao bem-estar físico e à segurança, até ao direito à cultura, por exemplo.

A agressão entre alunos constitui uma das manifestações da violência na escola que, na literatura educacional, têm atingido maior visibilidade, particularmente o fenómeno conhecido a nível internacional pelo termo *bullying* e que na língua portuguesa poderemos designar por maus-tratos ou intimidação entre iguais. Esta forma de violência entre pares distingue-se da agressão ocasional não só pela sua persistência no tempo, como pela desigualdade de poder entre os intervenientes (agressor e vítima), inscrevendo-se, portanto, numa relação de poder assimétrica (Olweus, D., 2000, pp. 9-10). Existem várias formas de maus-tratos ou de intimidação entre alunos, desde a agressão física ou verbal à exclusão, à disseminação de rumores.

As crianças, adolescentes e jovens que são vítimas deste tipo de vivências nefastas, sofrem consequências não só porque se sentem infelizes e com a sua auto-estima afectada, o que se repercute na vida escolar, designadamente na aprendizagem e nos resultados escolares, mas também pelos reflexos na sua vida adulta, como alguns estudos têm vindo a demonstrar, revelando a maior incidência de depressões e outras afecções psíquicas em adultos que sofreram estas situações. Também alunos-agressores sistemáticos dos seus colegas devem ser objecto de preocupação, uma vez que se nada se fizer aprendem a «resolver» as situações do dia-a-dia pelo uso da força e do poder pessoal de uma forma despótica, pelo que no futuro vêm a ser violentos na família e com aqueles com quem se relacionam de forma mais próxima, como também o demonstraram vários estudos (Veiga Simão A. M; Freire I. e Ferreira A. S., 2004).

A violência pode também exercer-se contra os formadores ou auxiliares de educação. Na sua maior parte, estas manifestações ligam-se a factores que extravasam os limites da organização educativa. Muitos dos estudantes que exercem violência sobre os outros pertencem a meios familiares e sociais onde a violência também faz parte do seu dia-a-dia, ou sofrem as consequências de no seio familiar se exercer uma autoridade muito baseada no autoritarismo e na prepotência ou, pelo contrário, na indiferença, na negligência ou no permissivismo, onde não se passam regras fundamentais para que a criança ou o jovem aprenda a viver no respeito pelos direitos do outro (ver Amado e Freire, 2002, teoria, p. 31 e segs.).

Que podem fazer os centros de formação face a estas situações?

Um aspecto fulcral é o do diagnóstico, particularmente nas instituições onde a intimidação entre os alunos é um problema. Os profissionais de educação e, neste caso, além dos formadores estamos a falar muito particularmente dos auxiliares de educação, devem estar informados e ser bons observadores, de modo a saberem distinguir o que é a violência sistemática com todas as consequências que acabámos de referir, saber distinguir, dizíamos, da violência meramente ocasional ou mesmo do jogo rude que é vulgar entre as crianças e até entre os adolescentes em que ninguém se sente verdadeiramente vítima.

Ao nível da intervenção face aos casos persistentes de violência é importante que existam dispositivos e procedimentos articulados criadores de um *ethos* de escola que promova a vinculação, o sucesso, a autonomia e o altruísmo que, em vez de assentar numa filosofia de trabalho com os formandos voltada para os factores de risco, explore os factores protectores (ver Amado e Freire, 2002, prática, pp. 30-33; Amado e outros, 2003, p. 121 e segs.; Amado, Ribeiro, Limão e Pacheco, 2003). Esta forma de lidar com as situações mais problemáticas deverá estar intimamente associada à promoção de uma cultura de mediação e de resolução pacífica dos conflitos, ou seja, com a partilha pelos diferentes membros do centro de formação de um conjunto de atitudes, valores, normas e práticas e também com a organização de estruturas formais de mediação que possam responder de forma mais estruturada às situações que assim o requeiram (Viñas Cirera, J., 2004; Fernandez, I., 2004).

Estes diferentes planos e níveis de acção requerem o desenvolvimento de um trabalho sistemático e atempado das equipas pedagógicas em articulação e com o apoio da direcção do centro e sempre que necessário em ligação com outras estruturas da comunidade.

Referências bibliográficas

Amado, J. S. e Freire, I. P. (2002), *Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para Prevenir*, Porto, Edições ASA.

Amado, J., Ribeiro, F., Limão, I. e Pacheco, V. (2003), *A Escola e os Alunos Institucionalizados*, Lisboa, Ministério da Educação.

Fernandez, Isabel (2004), *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos. El Clima Escolar como Factor de Calidad*, Madrid, Narcea.

Freire, I. (2001), *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois Estudos de Caso*, Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Texto policopiado).

Ortega, Rosario R. (2003), «Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha Antiviolença Escolar (SAVE)», in E. Debardieux *et al.*, *Desafios e alternativas: violência nas escolas*, Brasília, Ed. UNESCO, pp. 79-110.

Veiga Simão, A. M, Freire I. e Ferreira A. S.(2004), «Maus-tratos entre pares na escola – um estudo contextualizado», Comunicação apresentada no Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas, realizado em Brasília, Brasil, patrocinado pela UNESCO, pelo Observatório de Violências nas Escolas e pela Universidade Católica de Brasília. 18076165 ISSN.

Viñas, Jesús Cirera (2004), *Conflictos en los Centros Educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*, Barcelona, Editorial Graó.

Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores/as já editados pelo CNFF:

Gestão da Formação

José Lencastre, José Carlos Felício, Francisco Baptista

Concepção e Produção de Materiais para Auto-Estudo

Teresa Morgado da Silva Salão Lopes

Animação de Grupos em Formação

Rosa Coutinho Cabral

Avaliação das Aprendizagens

Maria Leonor de Almeida Domingues dos Santos, Jorge Manuel Bento Pinto

Para Uma Cidadania Activa: a Igualdade de Homens e Mulheres

Maria do Céu da Cunha Rêgo

Técnicas de Avaliação na Formação

Antonieta Guerreiro Romão, António Augusto Fernandes, José Filipe Rafael

Utilização Pedagógica de Imagens Digitais

César Augusto Pinto Teixeira

Sistemas e Metodologias de Formação Profissional em Portugal • 1960-2003

Maria de Lurdes Vieira

Exploração Pedagógica de Recursos Didácticos – do Audiovisual ao Multimédia

António Manuel Gaspar Volante Nobre

Desenvolvimento de Recursos Formativos para a Internet – *WebQuest*

Carolina Pereira

Métodos e Estratégias de Formação

Margarida Segurado

Utilização do *PowerPoint* para o Desenvolvimento de Produtos Interactivos para a Formação

Luís Eduardo Bernardes Relvas

Da Expressão Dramática à Comunicação

João Cabral e Margarida Rosa Coutinho Lopes Cabral

Princípios e Metodologias de Trabalho com Adultos

Olívia Santos Silva, Ana Margarida Costa, Madalena Dias, Eduardo Meira

Diferenciação Pedagógica na Formação

Jorge Manuel Bento Pinto, José Joaquim Mateus Lopes, Leonor Santos, João Pedro Pereira Bulha

Desenvolvimento Curricular

Maria Helena Peralta

Diferenciação Pedagógica na Formação

Jorge Manuel Bento Pinto, José Joaquim Mateus Lopes, Leonor Santos, João Pedro Pereira Brilha

Todos os referenciais produzidos pelo Centro Nacional de Formação de Formadores encontram-se disponíveis, para consulta e impressão, na Internet, no sítio do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

www.iefp.pt

