



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIANA TAVARES ALMEIDA OLIVEIRA

UM MODELO DE INTERVENÇÃO SISTÊMICA COM ALUNOS “DIFÍCEIS”

Campinas
2023

MARIANA TAVARES ALMEIDA OLIVEIRA

UM MODELO DE INTERVENÇÃO SISTÊMICA COM ALUNOS “DIFÍCEIS”

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Área de Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DE DOUTORADO DEFENDIDA PELA ALUNA MARIANA TAVARES ALMEIDA OLIVEIRA E ORIENTADA PELA PROFESSORA TELMA PILEGGI VINHA

Campinas

2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

OL4m Oliveira, Mariana Tavares Almeida, 1985-
Um modelo de intervenção sistêmica com alunos "difíceis" / Mariana Tavares Almeida Oliveira. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Telma Pileggi Vinha.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Alunos problema. 2. Formação de Professores. 3. Habilidades sociais. 4. Adolescência. 5. Escolas. I. Vinha, Telma Pileggi, 1968-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: A systemic intervention model with "defiant" student

Palavras-chave em inglês:

Defiant Student

Teacher Training

Socio-emotional skills

Adolescence

Schools

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Telma Pileggi Vinha [Orientador]

Ana Maria Falcão de Aragão

Flávia Maria de Campos Vivaldi

Adriana de Melo Ramos

Juliana Aparecida Matias Zechi

Data de defesa: 29-06-2023

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-0766-7963>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/1909516385868879>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE
UM MODELO DE INTERVENÇÃO SISTÊMICA COM ALUNOS
“DIFÍCEIS”

MARIANA TAVARES ALMEIDA OLIVEIRA

COMISSÃO JULGADORA:

Telma Pileggi Vinha
Ana Maria Falcão de Aragão
Flávia Maria de Campos Vivaldi
Adriana de Melo Ramos
Juliana Aparecida de Matias Zechi

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2023

DEDICATÓRIA

A meus dois pequenos, Benício e Lara.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A presente pesquisa-ação, fundamentada na teoria construtivista, tem como objetivo geral elaborar e implantar um projeto educativo que visa uma interação mais harmoniosa dos estudantes considerados “difíceis” com os professores, com os pares e com a escola, envolvendo ações coordenadas e sistematizadas principalmente com esses alunos, com a classe e com os docentes. A pesquisa foi desenvolvida com professores e estudantes de uma classe, do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola particular do município de São Paulo, escolhida a partir da constatação de um trabalho consolidado com a convivência na escola. A escolha dessa classe foi decorrente de ter três alunos considerados “difíceis” pelos professores e gestores e a partir das observações realizadas nessa turma. Apesar de terem comportamentos distintos, em geral, apresentavam atitudes impulsivas e desafiadoras, além do não cumprimento de regras. O processo de intervenção consistiu em duas frentes diferentes, formações quinzenais com os professores dessa classe e 16 aulas ministradas semanalmente pela pesquisadora para essa turma trabalhando atividades promotoras de reflexão acerca da comunicação e do impacto dessa para as relações, bem como, discussões envolvendo estratégias para resolução de conflitos. Nessas aulas, houve também uma atuação intencional com esses três alunos. Os dados foram coletados por meio de sessões de observação; entrevistas com gestores, professores e pais; registros das interações com a classe a partir das propostas desenvolvidas e das intervenções feitas com os alunos “difíceis”; registros dos encontros de formação dos professores e questionário aplicado com os professores. Os dados foram analisados qualitativamente e apresentados de três formas: estudos de casos dos estudantes “difíceis”, percepção dos professores e dos estudantes da classe sobre o projeto. Os resultados indicaram melhora nas relações entre os professores e esses alunos, assim como entre eles e os pares. Eles manifestavam suas ideias e opiniões de forma mais empática e assertiva e demonstravam lidar melhor com opiniões diferentes. Houve também a percepção pelos próprios estudantes “difíceis” de avançarem na qualidade da comunicação com a família e com os colegas.

Palavras-chave: Conflitos Interpessoais, Alunos “Difíceis”, Formação de professores; Competências socioemocionais; Adolescência, Escola.

ABSTRACT

This action-research, based on the constructivist theory, has the general objective to design and implement an educational project that aims a more harmonious interaction of “defiant” students with teachers, peers, and school, involving coordinated and systematized actions mainly with these students, the class, and teachers. The research was developed with teachers and students from a 9th grade class of Elementary School, in a private school located in São Paulo, chosen from the observation of a consolidated work with the coexistence in the school. The choice of this class was due to having three students considered defiant by teachers and managers, based on observations made in this class. Even having distinct behavior, generally, they presented impulsive and defiant attitudes, as well as non-compliance with rules. The intervention process consisted of two different fronts, biweekly trainings with the teachers of this class and 16 weekly classes ministered by the researcher for this class working on activities that promote reflection about communication and its impact on relationships, as well as discussions involving conflict resolution strategies. In these classes, there was also an intentional action with these three students. Data were collected through observation sessions; interviews with managers, teachers and parents; records of the interaction with the class based on the developed proposals and the interventions made with the “defiant” students; records of teacher training meetings and questionnaire applied to teachers. Data were qualitatively analyzed and presented in three ways: case studies of “defiant” students, teachers and students’ perceptions of the project. The results indicated an improvement in the relationship between teachers and these students, as well as between them and their peers. They expressed their ideas and opinions in a more empathetic and assertive way and demonstrated a better way to deal with different opinions. There was also the perception by “defiant” students themselves of making progress in the quality of communication with family and peers.

Keywords: Interpersonal Conflicts, “Defiant” Students, Teacher training; Socio-emotional skills; Adolescence, School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Habilidades e estratégias do professor.....	71
Figura 2: Sistema de Diques (ORTS, PECINO, 2012, p55).....	83
Figura 3: Níveis de camadas de prevenção.....	87
Figura 4: Proposta de Intervenção Sistêmica.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Questões norteadoras da entrevista com a família.).....	100
Quadro 2: Critério de avaliação – tema comunicação	108
Quadro 3: Plano de trabalho.....	113
Quadro 4: Propostas trabalhadas com os professores.....	120
Quadro 5: Propostas trabalhadas com o grupo de alunos	126
Quadro 6: Síntese das ações que integram o programa	133
Quadro 7: Propostas trabalhadas com os professores.....	137
Quadro 8: Objetivos dos módulos trabalhados nas intervenções com os alunos	142
Quadro 9: Resumo dos encontros de formação com os alunos.....	145
Quadro 10: Comportamentos desafiadores de João Henrique.	162
Quadro 11: Comportamentos desafiadores de Antônio.....	184
Quadro 12: Comportamentos desafiadores de Caio	203
Quadro 13: Objetivos específicos para cada aluno “difícil”	225

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
2.	ADOLESCÊNCIA	20
2.1.	Desenvolvimento cognitivo, afetivo e social	21
2.2.	O adolescente “difícil”	26
2.2.1.	Definindo o comportamento “difícil”	26
2.2.2.	Como os comportamentos desafiadores se manifestam.....	30
2.2.3.	Etiologia dos comportamentos desafiadores	33
2.2.4.	A relação entre pares.....	37
2.2.5.	A diferença entre os gêneros	38
2.2.6.	A evolução dos problemas de comportamento e o tratamento.....	40
3.	FAMÍLIA.....	42
3.1.	Um olhar para a saúde mental e as práticas dos pais de adolescentes “difíceis”	49
3.2.	Treinamento de Pais	53
3.3.	A relação família e escola	57
4.	ESCOLA.....	58
4.1.	Propostas de intervenção para o trabalho com alunos “difíceis”	70
4.1.1.	A convivência nos centros educativos como fator de qualidade	71
4.1.2.	Sistema de Diques.....	80
4.1.3.	Projeto Prevenir a Violência Escolar	85
4.1.4.	Aula de Convivência.....	86
4.1.5.	Positive Behavior Intervention & Supports (PBIS).....	87
4.1.6.	Fast Truck.....	90
4.1.7.	Método de Preocupação Compartilhada	90
5.	MÉTODO: DELINEAMENTO DA PESQUISA	94
5.1.	Relevância da presente investigação	94
5.2.	Problema	95

5.3.	Objetivos.....	95
5.4.	Delineamento da Pesquisa e Coleta de Dados	96
5.5.	Participantes	98
5.6.	Instrumentos Utilizados Para Produção De Dados.....	103
5.6.1.	Observação	103
5.6.2.	Resolução das propostas de atividades	104
5.6.3.	Questionário	105
5.6.4.	Rubricas.....	107
5.7.	Análise Dos Dados: Estudos de Caso.....	110
6.	A INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	112
6.1.	Modelo de Intervenção Sistêmica	112
6.2.	O Projeto-Piloto.....	115
6.2.1.	O trabalho com os professores	118
6.2.2.	O trabalho com o grupo de alunos	124
6.3.	A Intervenção.....	131
6.3.1.	A intervenção com os professores	135
6.3.2.	O trabalho com o grupo de alunos.....	141
7.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	156
7.1.	Estudo de casos: acompanhando a trajetória dos estudantes ‘difíceis’	156
7.1.1.	ESTUDO DE CASO 1: João Henrique, o menino que aprendeu a valorizar o pensar antes do agir	159
7.1.2.	ESTUDO DE CASO 2: Antônio, o menino que aprendeu o valor de falar o que sente	180
7.1.3.	ESTUDO DE CASO 3: Caio, o menino que aprendeu o valor da reparação dos erros	200
7.2.	A percepção dos estudantes da classe sobre o projeto.....	213
7.3.	A percepção dos professores sobre o projeto.....	216
7.4.	A percepção da pesquisadora, agora como professora dos alunos “difíceis”	232

8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
9.	REFERÊNCIAS.....	243

1. INTRODUÇÃO

Trabalhar em uma escola como psicóloga e atuar também na clínica me deu a oportunidade de conhecer muitas crianças, adolescentes, os profissionais que atuavam com eles e, claro, seus familiares. Entretanto, sempre me chamaram a atenção alguns alunos específicos: aqueles que todos os profissionais e familiares diziam não saber mais como agir, que nada parecia os “atingir” ou ter algum resultado, como se toda intervenção e todas as práticas fossem insuficientes para a melhora do comportamento e, principalmente, que não conseguiam criar laços, relações de respeito. Parecia que um ímã me puxava até eles...

Quando conheci Pedro, ele tinha 7 anos, estava entrando no primeiro ano na escola em que eu atuava. Antes mesmo de estar com ele pessoalmente, o ouvimos a respeito do menino pelo olhar da professora de educação infantil: “Pedro é uma criança exigente, ‘difícil’”. Ouvi, mas sempre enfatizei para as professoras, sim, a importância de ter um histórico desse aluno, não com o objetivo de rotulá-lo, mas sim de conhecer suas potencialidades, gostos, dificuldades, entre outros.

Pedro foi se mostrando mesmo, para nós, profissionais da escola, um menino desafiador, que questionava regras e combinados, era impositivo em seus desejos, agitado, líder e vivia envolvido em conflitos com seus pares e professores. Em equipe (professores, coordenadores e família), planejamos propostas para dentro e fora de sala de aula com o objetivo de, mais do que melhorar o comportamento da criança, ajudá-lo a construir uma imagem positiva de si, a partir de comportamentos considerados mais assertivos. Nos três anos em que atuei como psicóloga dentro da escola, propondo intervenções com ele, Pedro ainda era “difícil”, mas se mostrava mais aberto às sugestões dadas e menos agitado, porém sempre questionador. E eu costumava dizer para a equipe e familiares: “Gostaríamos que ele deixasse de questionar?” Não! Ele precisava aprender a fazer isso de forma respeitosa.

Com a entrada no mestrado, saí do emprego que tinha nessa escola, mas as redes sociais me possibilitavam acompanhar um pouco o Pedro. Recebia mensagens da família, com quem estabeleci uma relação de confiança. Após alguns anos, recebo os pais em meu consultório dizendo que a situação com o, agora, adolescente, estava insustentável, pois ele não respeitava mais ninguém, nas palavras deles, nem os pais e nem os professores. Façamos aqui uma pausa nessa história, que vai sendo retomada em nosso corpo teórico.

Passei então a dedicar à pesquisa e aos estudos. Estudos esses que sempre envolveram os conflitos interpessoais. Vale destacar que neste trabalho o conflito se refere a interações sociais em desequilíbrio, sempre envolvendo algum tipo de desacordo, oposição ou enfrentamento, provocado por perspectivas, expectativas, posições, valores, interesses, necessidades ou significados contraditórios ou incompatíveis (ou percebidos como tal). Assim, há um choque nas suas disposições de direcionamento e de sentido, o que leva a sentimentos ou estados de humor aversivos, como raiva, frustração, culpa, angústia, insatisfação, ressentimento, desgosto, medo. Podem ser expressos por comportamentos exteriores de oposição, disputa e contrariedade ou por demonstrações sutis de afetividade, como tom de voz, expressões, gestos ou afastamentos.

De acordo com esse material, o conflito é um fenômeno transversal a todas as dimensões da vida humana, sendo então inerentes às relações. Não são positivos nem negativos; depende de como lidamos com eles. Na perspectiva propositiva e construtiva, os conflitos são compreendidos como valiosas oportunidades para o desenvolvimento individual ou de um grupo. A ênfase não está somente no resultado, mas no processo empregado, que deve ser coerente com os valores e competências que se pretende desenvolver.

Os conflitos têm papel central na teoria construtivista (teoria que fundamentará o trabalho). Para Piaget (1932-1994), o conflito social gera desequilíbrio e é por meio dele que a criança e o adolescente têm a oportunidade de refletir acerca de diferentes maneiras de restabelecer a reciprocidade, promovendo a capacidade de se descentrar, argumentar, considerar os diferentes pontos de vista e operar levando em consideração os sentimentos, as perspectivas e as ideias do outro. Segundo essa teoria, os conflitos são vistos como necessários ao desenvolvimento. São oportunidades para aprendizagem de valores e regras e para o desenvolvimento da autorregulação. Eles podem dar pistas aos adultos do que os envolvidos precisam aprender. Sua ausência reflete o respeito unilateral, em que há poucas discordâncias, pois apenas uma parte detém o poder e a razão. Além disso, também são oportunidades de autoconhecimento e de conhecimento do outro (VINHA, 2000, 2003 e 2013; TOGNETTA; VINHA, 2007; VINHA; TOGNETTA, 2009; VICENTIN, 2013).

Em nossa pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2015), propusemos um estudo qualitativo e quantitativo que teve como objetivos identificar as causas, as estratégias empregadas e as finalizações dos conflitos vividos entre alunos de 13 e 14 anos. A amostra foi constituída por 63 alunos do oitavo ano de duas escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II de uma cidade do interior paulista, escolhidas por conveniência. Os dados foram coletados por meio de 27 sessões de observação das interações sociais dos

adolescentes, em diferentes momentos da rotina escolar, contabilizando um total de 108 horas, sendo encerradas por saturação. A partir disso, comparamos as características do ambiente sociomoral das salas de aula. Encontramos, em ambas as escolas observadas, que as categorias que mais geraram conflitos foram: a provocação, comportamentos físicos ou verbais que misturam conteúdo de hostilidade e humor, como cutucar, imitar, colocar apelidos, fazer comentários depreciativos; a reação ao comportamento perturbador, uma ação não intencional que gera irritação, insatisfação, incômodo ou aborrecimento no outro, que não elege esse fato como central em seu julgamento ou formas de reagir, como fazer um comentário ou ter um comportamento que desagrade a alguém; e, por fim, a disputa por poder/status, quando há uma concorrência por ter razão, por mandar, dirigir ou controlar o outro, por exemplo, discutir sobre quem assumirá a liderança da equipe. Analisamos em conjunto essas escolas e também separadamente, porque possuíam naturezas muito distintas. Entretanto, as causas seguiram a mesma sequência e as estratégias mais utilizadas revelam, ainda, uma limitação na coordenação e tomada de perspectiva. Essas são predominantemente verbais, impondo-se sua vontade ao outro, visando-se ao controle pelo uso do poder, e não pela negociação. Em relação às diferenças percebidas nas escolas observadas, temos: em uma das escolas, considerada por nós um ambiente caótico, repleto de atos de incivildade e em que o professor não mediava os conflitos, os alunos utilizavam significativamente mais estratégias carentes de reflexão, impulsivas, ou seja, menos evoluídas. Enquanto na outra escola (ambiente mais cooperativo), as estratégias eram unilaterais, ainda que mais evoluídas, comparada com as anteriores, são características de crianças menores e decorrem da utilização de ações predominantemente verbais, visando ao controle do outro pelo uso do poder, e não pela negociação. Concluímos, assim como encontrado em outros estudos (BAGAT, 1986; DE VRIES; ZAN, 1995; VINHA, 2000 e 2003; TOGNETTA, 2003), a influência do desenvolvimento e do ambiente. Verificamos uma modificação das estratégias em termos de maior autorregulação dos impulsos e de compreensão das ideias e sentimentos alheios nos jovens da escola com um ambiente mais cooperativo. Já em relação às finalizações dos conflitos, observamos que os jovens, em ambas as escolas, abandonavam suas desavenças, descartando a discordância, sem uma resolução, principalmente nos conflitos causados pela provocação e pela reação ao comportamento perturbador, e naqueles que utilizam estratégias com maior nível de coerção e imposição dos desejos. Entretanto, na escola mais cooperativa, por utilizarem estratégias mais evoluídas, encontramos que os sujeitos finalizavam seus conflitos de modo que o resultado das ações satisfazia os envolvidos, chamado de satisfação bilateral simples, o que comprova que o uso de estratégias

mais evoluídas em termos de coordenação e tomada de perspectiva pode levar, também, a finalizações mais evoluídas em termos de consenso e satisfação dos envolvidos.

Os resultados encontrados nos mostram pequenas, mas importantes, diferenças nas formas pelas quais os alunos resolvem seus conflitos, confirmando a influência do ambiente sociomoral nas causas, estratégias e finalizações de suas desavenças. Porém, chamou-nos atenção que em ambas as escolas, ou seja, em um ambiente caótico e em um ambiente mais cooperativo, os conflitos, muitas vezes, envolviam os mesmos alunos. Na Escola 1 (ambiente mais cooperativo), por exemplo, um dos adolescentes, José¹, se envolveu em 42% do total de episódios de conflitos observados por nós. Outro aluno estava em 29% do total. Enquanto na Escola 2 (ambiente caótico), Fábio estava envolvido em 32,2%. Notávamos que esses alunos se mostravam mais irritados e explosivos nas interações com os pares e com os educadores. Em conversa informal com os professores, todos afirmavam que esses eram os alunos “difíceis”.

Como eu havia comentado anteriormente, parece que esses alunos me atraíam como um ímã e, por isso, resolvemos olhar para esses sujeitos neste trabalho de doutoramento. Não se pode negar os desafios de lidar com o adolescente desafiador. Segundo DeVries e Zan (1998), o “aluno difícil” é aquele que perturba regularmente as atividades dos outros por um comportamento descuidado ou agressivo, confronta diariamente os pares e as autoridades e frequentemente interrompe as atividades planejadas. Além disso, demonstram suas frustrações, que são recorrentes, de forma extrema, podendo colocar-se repetidamente em perigo ou a outros (GREENE, 1998-2014).

Neste trabalho, conceituamos como aluno “difícil” aquele que se mostra desafiador, provocador, questionador, impulsivo e/ou agressivo, confrontando com frequência os pares e as autoridades e perturbando regularmente as atividades dos outros. Apresenta também humor irritável, aborrecendo-se com facilidade. Opõe-se às regras repetidamente, demonstra resistência, baixa tolerância à frustração, manifestando-se de forma exagerada nessas situações. Geralmente, culpabiliza os outros por seus erros. Pode ainda se mostrar manipulador e/ou sedutor visando alcançar aquilo que deseja. O que caracteriza um aluno “difícil” é a frequência e intensidade dos comportamentos descritos, bem como, o impacto dos mesmos para as relações sociais, familiares e escolares desse sujeito.

Em uma perspectiva construtivista piagetiana, os educadores olham para o conflito não como um problema a ser administrado, mas como parte importante de seu

¹ Os nomes dos alunos foram alterados para garantir a não identificação.

currículo. Seu papel, então, não é propor soluções, mas favorecer que esses jovens regulem suas emoções e expressem sentimentos sem causar dano, encontrem soluções próprias, busquem analisá-las para, assim, antecipar suas consequências, e também investiguem se há relação entre a causa da desavença e a solução proposta, buscando, assim, soluções justas e tenham a oportunidade de perceber que um mesmo conflito pode ter diferentes soluções (VINHA, 2000, 2003; VINHA et al., 2011).

Mesmo em ambientes cooperativos, como já apresentamos, encontramos alunos “difíceis”, que solicitam novas formas de atuação. Considerando que há poucos estudos no Brasil a respeito desses jovens e de intervenções mais construtivas visando à melhoria nas relações desses sujeitos com eles mesmos, com seus pares e com as autoridades com quem se relacionam, esse trabalho se justifica pela necessidade de ampliar o conhecimento sobre como se caracterizam os comportamentos desafiadores, o que mantém essas condutas e, a partir disso, contribuir com práticas educativas interventivas.

Posto isso, fundamentada na teoria construtivista, esta pesquisa tem como objetivo elaborar e implantar um projeto educativo que visa a uma interação mais harmoniosa dos estudantes considerados “difíceis” com os professores, com os pares e com a escola, envolvendo ações coordenadas e sistematizadas com esses alunos, com a classe e com os docentes. Trata-se de uma pesquisa-ação, realizada com uma classe de Ensino Fundamental II, de uma escola particular do município de São Paulo, escolhida a partir da constatação de um trabalho consolidado com a convivência na escola.

Esta tese conta com três capítulos teóricos, sendo que no primeiro discutimos acerca da adolescência, diferenciando os comportamentos normativos dos considerados “difíceis”. No segundo capítulo, estreitamos o olhar para a família desses sujeitos e, na sequência, discutimos o papel da escola. Apresentamos nosso método, como propusemos tanto uma pesquisa piloto para aprimoramento das estratégias, bem como a proposta de intervenção em si. Analisamos os dados das intervenções nos estudos de caso dos alunos considerados “difíceis” e também o trabalho de formação dos professores. Em nossas considerações finais, sugerimos algumas estratégias práticas para o trabalho com esses alunos, baseadas na literatura nacional e internacional.

Consideramos, então, que essa pesquisa contribui além de todas as intervenções pedagógicas para a melhoria das relações desses jovens desafiadores, proporciona um espaço de reflexão sobre esses comportamentos. Sem julgamento, mas sim visando compreender o que os leva a agir assim e dando oportunidade para que esses adolescentes se construam de

maneira mais respeitosa, a partir do olhar deles para eles mesmos, do olhar de seus pares e da autoridade.

2. ADOLESCÊNCIA

Com o consentimento dos pais, que foram viajar no final de semana, Pedro, 16 anos, foi à casa de uma amiga em um “rolê” (uma reunião de alguns colegas). A tia o levou e quando foi buscá-lo, percebeu que ele havia bebido, mas conhecendo a “personalidade” do menino, preferiu não dizer nada. Deixou-o em sua casa e foi embora. Vendo-se sozinho, o adolescente resolveu dar uma volta com o carro da mãe, e dormiu ao volante, batendo em uma árvore. Nada aconteceu com ele. Quando conversei com Pedro, ele sabia que estava errado. Porém, ao ser questionado sobre o que havia pensado antes de pegar o carro, o jovem afirma que não imaginava, é claro, que bateria o veículo, mas sabia dos riscos, inclusive com relação a seus pais, mas a diversão de pegar o carro, bêbado, sem ninguém por perto, era tentadora e foi difícil resistir.

Iniciamos o capítulo sobre a adolescência com o exemplo de Pedro, um jovem considerado “difícil”, que, assim como qualquer adolescente, reconhece os riscos de seus comportamentos e, mesmo assim, valida mais a emoção, a diversão, a experiência, o risco.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência teria início aos 10 anos e terminaria por volta dos 19, incluindo a pré-adolescência (10 a 14 anos) e a adolescência propriamente dita (15 aos 19 anos). Enquanto para o Estatuto da Criança e do Adolescente², esta fase vai dos 11 aos 18 anos incompletos, sendo imediatamente posterior à infância.

Ao longo do texto, usamos os termos jovens e adolescentes como sinônimos. Vale ressaltar que segundo o Estatuto da Juventude é considerado jovem o sujeito entre 15 e 29 anos. Além disso, a realidade social nos mostra a existência de juventudes e não um único tipo de juventude. Esteves e Abromavay (2010) esclarecem que a juventude, por definição, é uma construção social, isto é: “a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc” (p. 21). Falamos então de um conjunto heterogêneo, com diferentes desafios, diferentes oportunidades e deferente poder na sociedade. Olhar sua pluralidade significa respeitar a diversidade, a garantia de não

² Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

discriminação por sua raça, cultura, orientação sexual, religião, condição social ou econômica, etc.

A partir disso, voltaremos o nosso olhar para essa fase da vida caracterizada como uma época de intensidade emocional e social, mudanças nos circuitos básicos do cérebro diferenciam o cérebro do jovem e o da criança, o que afeta a forma como eles se relacionam com seus pares, sentindo emoções mais intensas, como enxergam os pais, buscam recompensas, constroem novas maneiras de fazer as coisas, ou seja, mudanças importantes e necessárias para que eles construam um “novo papel” na sociedade. Estamos falando então das alterações no raciocínio, nos sentimentos e nas relações, que são marcadores importantes dessa fase. Falaremos ao longo desse capítulo de cada uma dessas mudanças.

De acordo com Siegel (2016), as alterações cerebrais que ocorrem nos primeiros anos da adolescência marcam quatro habilidades da mente neste período: a busca por novidade, o aumento da intensidade emocional, o engajamento social e a explosão criativa.

A busca por novidade é notória nos jovens. Eles são movidos a coisas novas, abertos a mudanças. O que também pode colocá-los em risco, uma vez que nessa busca por sensações, emoções, eles, muitas vezes, minimizam os riscos e os perigos em suas ações. A vida do adolescente é experienciada com intensidade emocional, com energia tamanha, que pode levá-lo a uma impulsividade ou reatividade extrema e desnecessária.

O autor destaca a característica mais enfatizada por todos ao falarmos em adolescência: engajamento social. Adolescente e amigos. Momento de aumento significativo desses laços e de sua importância na vida dele. O que pode ser um complicador também, uma vez que, ao se afastarem dos adultos, eles perdem uma forma de referência e acabam, em alguns momentos, se arriscando, por falta de maturidade. Ao mesmo tempo, essas relações de apoio dos amigos geram bem-estar ao jovem.

Já a exploração criativa, Siegel (2016) aborda como sendo o raciocínio abstrato do jovem. Esse novo pensamento possibilita que ele construa novas estratégias para solucionar seus problemas.

Apresentadas de forma geral algumas características da adolescência, abordaremos no item a seguir o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos jovens.

2.1. Desenvolvimento cognitivo, afetivo e social

Segundo Piaget (1964-2006), por volta de 11 ou 12 anos, o pensamento formal se torna possível, o pensamento hipotético-dedutivo. O adolescente é capaz de inferir hipóteses sem uma observação, sem o apoio da experiência, da percepção ou mesmo de uma crença, as operações formais destacam e libertam os pensamentos do concreto. Ele pode considerar possibilidades, construir sistemas e teorias, e verificá-las.

Vale destacar que em nossa dissertação de mestrado (Oliveira, 2015), nosso público-alvo também foi o adolescente e, em virtude disso, informações presentes naquele trabalho serão retomadas.

Retomando o pensamento do adolescente, Piaget (1964-2006) apresenta como grande construção do pensamento formal não apenas a possibilidade de aplicar as operações aos objetos, “mas de ‘refletir’ sobre essas operações, independentemente dos objetos, e substituí-las por simples proposições” (p. 59). Caracterizando, assim, uma lógica das proposições, ou seja, que pressupõe um conjunto de operações específicas: a combinatória.

Este tipo de pensamento consiste em combinar proposições, ideias ou objetos, entre si, o que aumenta consideravelmente as possibilidades de dedução da inteligência. Podemos observar essa estrutura de pensamento ao fornecer ao sujeito quatro cores de fichas e solicitar-lhe que faça com as mesmas todas as combinações possíveis. Sujeitos operatórios realizam algumas combinações, por ensaio e erro. Enquanto sujeitos formais esgotam todas as combinações possíveis, uma vez que são capazes de construir um método – por exemplo, a manutenção de uma cor e a combinação com as restantes, em seguida muda-se a cor mantida – e realizar as combinações possíveis com todas as cores ainda não utilizadas. A combinatória dá origem ao método científico, que consiste em manter todas as variáveis constantes enquanto uma é modificada. Essa estrutura distingue-se por coordenar, em um todo único, as duas formas de reversibilidade³, a inversão e a reciprocidade.

Outra característica desse pensamento é o egocentrismo. Inhelder e Piaget (1976-2011, p. 255), citando Buhler, afirmam que "o adolescente não procura apenas adaptar seu eu ao ambiente social, mas também adaptar o ambiente social a seu eu". Há a crença de que o mundo deva submeter-se a seus pensamentos e não estes à realidade. Em concordância com essa forma de pensar, há então um desejo de transformar a sociedade. E o que inserirá o jovem na sociedade será o trabalho profissional, deixando de problematizar apenas sobre ele, e sim realizar as coisas, restabelecendo um equilíbrio com a realidade (INHELDER e PIAGET, 1976-2011; PIAGET, 1964-2006 e 1953-2005).

³ A reversibilidade refere-se à operação inversa.

Para Piaget (1953-2005) e para Inhelder e Piaget (1976-2011), a principal característica da adolescência é a integração do indivíduo na sociedade adulta. Os autores atribuem à maturação do sistema nervoso o fato de as crianças não conseguirem resolver coisas que são consideradas pelos adolescentes como relativamente simples. Sendo assim, para eles, o desenvolvimento das estruturas formais estaria diretamente relacionado às estruturas cerebrais. Entretanto, não se pode negligenciar que para eles, a constituição das estruturas formais depende também das interações estabelecidas no meio físico e social.

Sabemos que o cérebro se “remodela” desde o nascimento até a idade adulta. O cérebro é um conjunto de células que se comunicam entre si por meio de neurotransmissores, elementos químicos. Segundo Coleman (2011), muitas sinapses ou conexões neurais são produzidas na adolescência, o que favorece o desenvolvimento cerebral e a melhora no processamento das informações. Além disso, o cérebro adolescente sofre uma reorganização química e também uma reorganização estrutural, o que poderia explicar as mudanças típicas no comportamento do adolescente (HERCULANO-HOUZEL, 2005; 2009).

Segundo Siegel (2016), é na adolescência que há um aumento dos circuitos neurais utilizando um neurotransmissor bastante relacionado ao impulso da gratificação, a dopamina. Herculano-Houzel (2005; 2009) fala da mudança no sistema de recompensa (conjunto de estruturas que geram uma sensação de prazer), fazendo com que aquilo que na infância era agradável, não o seja mais na adolescência. Tal evidência pode explicar o tédio experimentado pelo adolescente quando em contato com algo já conhecido e a supervalorização do novo. Siegel (2016, p. 67) explica esse tédio. Segundo o autor, “o nível basal de dopamina é menor, mas sua liberação em resposta à experiência é maior, o que explica por que os adolescentes podem relatar uma sensação de “tédio” a menos que estejam ocupados em atividades estimulantes e novas”.

Ainda falando sobre a dopamina, o autor relaciona sua liberação aumentada com a impulsividade do adolescente, uma vez que o desejo de gratificação está tão forte que o jovem tem dificuldade para refletir, fazer uma pausa, o que o possibilitaria pensar em outras opções, além de saciar o impulso imediato. Mas é também na adolescência que, segundo Siegel (2016), começam a crescer fibras reguladoras criando um espaço mental entre o impulso e a ação.

Outra forma pela qual a liberação da dopamina afeta o jovem está relacionada à suscetibilidade ao vício. Todas as substâncias e comportamentos viciantes liberam esse neurotransmissor. Assim sendo, além de desejar experimentar novas experiências, como já falamos aqui, eles se tornam mais inclinados a responder a uma maior liberação de dopamina

que, para muitos, pode se tornar um ciclo viciante. Por exemplo, ao fazer uso de bebida alcoólica, ele terá uma robusta liberação de dopamina. Com o tempo, o álcool evapora e o nível de dopamina cai. Então, ele busca mais a substância, criando um ciclo.

Um terceiro tipo de comportamento relacionado à dopamina é a hiperracionalidade. Para Siegel (2016), sua potência aumentada faz com que o jovem foque apenas nos prós de uma situação, minimizando os riscos. Ou seja, o cérebro dá maior peso ao resultado positivo e menor ao negativo, subestimando os mesmos. Ou seja, eles são cientes dos riscos, mas dão mais importância aos excitantes benefícios do seu desejo.

Façamos um parêntese aqui para lembrar e estabelecer relações com o caso de Pedro. O jovem afirmou ter consciência dos riscos, mas que não pôde abrir mão desse desejo. Essa fala nos leva a crer que o garoto, em virtude de seu desenvolvimento, pode não ter considerado os possíveis riscos, apesar de tê-los cogitado, e potencializou as imagens gratificantes da emoção. Podemos inferir também que, talvez, com a queda do álcool, ou seja, os níveis de dopamina diminuídos, o menino pode ter sentido a necessidade de maior gratificação, resolvendo dirigir o carro.

Entretanto, há outro fator que deve ser considerado quando pensamos nas “bobagens” bastante comuns feitas pelos adolescentes. Por exemplo, no caso de Pedro, dirigir sem habilitação e sob efeito de bebida alcoólica. Para Herculano-Houzel (2005), esses comportamentos estariam também relacionados à imaturidade do córtex pré-frontal. O córtex pré-frontal amadurece na adolescência, o que permite os avanços na capacidade do raciocínio abstrato, ou seja, na qualidade do pensamento, melhora a concentração e a memória também. Ademais, possibilita o início do controle dos impulsos. Nota-se que falamos aqui em início do controle, e comportamentos considerados irresponsáveis como o apresentado por Pedro, podem estar relacionados, segundo a autora, além do sistema de recompensas, pela imaturidade do adolescente.

A autora ainda afirma que será o completo desenvolvimento do córtex-cerebral e temporal que marcará o fim da adolescência, uma vez que, após um longo período de aprendizagem e remodelagens, os sujeitos se tornarão capazes de se aprender a partir dos próprios erros, pela antecipação de consequências e pelo arrependimento (HERCULANO-HOUZEL, 2005).

Outra questão muito importante na adolescência são as mudanças que ocorrem no corpo. De acordo com Herculano-Houzel (2005), especialmente no início da adolescência, há uma intensa mudança quanto à representação do corpo no cérebro. Isso se dá porque os hormônios sexuais são produzidos nas gônadas, sob o controle do hipotálamo, e é a partir

dessa produção e das mudanças cerebrais (algumas aqui já destacadas) que se torna possível responder ao hipotálamo, o que permite que o cérebro conheça a sexualidade.

A impressão que temos é que o corpo do jovem cresce de forma desigual, e isso de fato é verdade. O adolescente estranha sua imagem no espelho, não se reconhece, muitas vezes, em virtude das transformações que ocorrem no córtex parietal superior, responsável pela construção da imagem corporal.

Retomando então a ideia de Inhelder e Piaget (1976-2011), a inserção do adolescente no mundo adulto se dá por meio da maturação do sistema nervoso, graças às operações formais, mas há também duas transformações afetivas que são fundamentais para isso: os sentimentos individuais e a formação da personalidade (INHELDER e PIAGET, 1976-2011).

Vale aqui fazer um parêntese e explicar o que entendemos nesse trabalho por autonomia, segundo a perspectiva construtivista piagetiana. Nessa tendência moral, que pode ter início quando o sujeito se torna operatório concreto, por volta de 8, 9 anos ou mais, ele, por si mesmo, tem consciência e legítima regras consideradas boas para si e para o outros, ou seja, o sentimento de aceitação ou mesmo o de obrigação para com as normas é interno. Estamos falando de autorregulação, que se fundamenta por relações embasadas na reciprocidade e na equidade entre todos (VINHA, T., et al. 2021).

La Taille (2006), dando continuidade aos estudos de Piaget, explica a construção da personalidade ética. O autor adota a perspectiva de articulação entre o plano que é moral e o plano que é ético. “A indagação moral corresponde à pergunta: ‘como devo agir?’. E a reflexão ética cabe responder à outra: ‘que vida eu quero viver?’” (LA TAILLE, 2006, p.29). O que une o plano moral e o plano ético é o autorrespeito, como expansão de si próprio e causa essencial do sentimento de obrigatoriedade. O que move o sentimento de obrigatoriedade, a energética da ação, está no plano ético, na busca então por se ver como sujeito de valor, por representações positivas de si mesmo.

Após apresentar brevemente as mudanças cognitivas e afetivas da adolescência, se faz necessário pensar nas relações sociais dos jovens.

“Ele prefere os amigos!” Essa é uma fala bastante comum de pais de adolescentes quando se queixam do distanciamento que sentem de seus filhos. Sim, é fato, o adolescente é um ser social, entretanto Coleman (2011) apresenta algumas pesquisas que mostram que os pais são muito importantes na tomada de decisões para o futuro do adolescente, como na escolha de uma profissão, enquanto os amigos acabam sendo acionados em dilemas vividos e

nas atividades de lazer. Outros estudos encontraram que alguns adolescentes solicitam ajuda dos familiares e também dos amigos para tomar decisões importantes.

Papalia et al. (2009) consideram que a maioria dos jovens mantém um relacionamento próximo e adequado com os pais em nossa sociedade, validando a opinião e compartilhando das mesmas ideias.

Contudo, Rappaport et al. (1982) afirmam que a dependência da família é transferida para o grupo e essa é uma etapa intermediária para a independência. Já Piaget (1932-1994) considera que, desde muito cedo, o sujeito nutre por seus pares uma espécie de simpatia. Na verdade, seria essa sensibilidade, presente na relação com os iguais, que possibilitaria que a criança já sentisse o que o outro sente. E para ser capaz de se sensibilizar, a convivência se faz imprescindível. Tardella (1996), considerando que o relacionamento entre pares favorece o desenvolvimento afetivo e cognitivo do jovem, afirma que há inúmeras razões para se ter amigos, como: a possibilidade de se comunicar, compartilhar sentimentos e, até mesmo, se manter estável emocionalmente.

Nesta primeira parte do trabalho, buscamos destacar as características do desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e social de um adolescente comum, com um comportamento considerado normativo. A partir de agora, descreveremos as características do adolescente por nós estudado, chamado de adolescente “difícil”⁴ ou desafiador.

2.2. O adolescente “difícil”

Neste item discutiremos sobre as diferentes definições acerca dos comportamentos disruptivos, entenderemos como esses se manifestam, sua etiologia, como acontecem as relações entre os pares, refletiremos acerca das diferenças entre os gêneros e, por fim, quais as possíveis intervenções.

2.2.1. Definindo o comportamento “difícil”

Reniers et al. (2016), em uma pesquisa com jovens do sexo feminino e masculino de 13 a 20 anos, por meio de medidas de autorrelato, encontraram que mesmo sendo capazes de compreender o risco de seus comportamentos, tal como os adultos, os jovens se arriscam

⁴ Sempre ao abordarmos a expressão difícil, relacionada aos alunos, usaremos aspas, uma vez que nos questionamos sobre o que isso significa, seriam mesmo eles “difíceis”?

em virtude da sua impulsividade, ansiedade em relação às situações sociais e sua sensibilidade à recompensa.

Para iniciar este tópico, retomaremos o caso de Pedro. O jovem decidiu dirigir embriagado sabendo dos riscos que correria. Neste caso específico, não falamos de qualquer adolescente. Há jovens que manifestam comportamentos hostis apenas em certos ambientes ou sob certas condições. Existem outros que aparentemente não apresentam problemas comportamentais, mas, em um determinado dia, desafiam a autoridade. E, finalmente, falamos de adolescentes que apresentam esses comportamentos com grande frequência. É desses adolescentes que trataremos agora.

Achamos importante iniciar o trabalho falando do que pode ser considerado como comportamento normativo dos adolescentes para, assim, diferenciarmos os problemas de comportamento.

Calvo, Garcia e Marrero (2005, p. 58) definem a disrupção como: “um estado de inquietude e desordem na classe que proporciona o campo adequado para não aprendizagem e cria grandes dificuldades para as tarefas cotidianas de aula”.

Como já dito anteriormente, conceituamos como aluno “difícil” aquele que se mostra desafiador, provocador, questionador, impulsivo e/ou agressivo, confrontando com frequência os pares e as autoridades e perturbando regularmente as atividades dos outros. Apresenta também humor irritável, aborrecendo-se com facilidade. Opõe-se às regras repetidamente, demonstra resistência, baixa tolerância à frustração, manifestando-se de forma exagerada nessas situações. Geralmente, culpabiliza os outros por seus erros. Pode ainda se mostrar manipulador e/ou sedutor visando alcançar aquilo que deseja. O que caracteriza um aluno “difícil” é a frequência e intensidade dos comportamentos descritos, bem como, o impacto dos mesmos para as relações sociais, familiares e escolares desse sujeito. Neste trabalho, usaremos disruptivos e/ou desafiadores como sinônimo de “difícil”.

Alguns autores classificam os problemas de comportamento dos adolescentes com base nas consequências imediatas de suas ações, como comportamentos externalizantes, entre eles a agressividade, ou ainda, internalizantes, como o retraimento social, a depressão. Há também autores que classificam por meio do sistema de classificação como CID-10 e DSM-5⁵, dentro de um grupo ou subgrupo que inclui o transtorno de oposição desafiante. Seguiremos essas ideias para explicar melhor quem são os jovens deste trabalho.

⁵ CID- 10: Classificação Mundial de Doenças; DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

Tendem a desafiar normas ou pedidos dos adultos e aborrecer outras pessoas, facilmente se aborrecem com o próximo e os culpam por seus próprios erros e dificuldades, como também descreve Riley (1997). Comumente, demonstram-se desafiadores, provocando, iniciando confrontos e, em geral, exibem níveis excessivos de grosseria, resistência à autoridade e falta de cooperação. Geralmente perdem a paciência rapidamente e têm baixa tolerância a frustrações.

Ao discorrer sobre o transtorno desafiador de oposição, Riley (1997) explica que são jovens que apresentam os seguintes comportamentos por mais ou menos seis meses, com frequência: não têm controle, argumentam de forma desrespeitosa com adultos, não aceitando outras opiniões, não respeitam regras, deliberadamente irritam os outros, não assumem seus erros, são irritados ou ressentidos e rancorosos.

Segundo a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10, descrições clínicas e diretrizes diagnósticas, esse transtorno se enquadra dentro dos transtornos de conduta (F.91), vistos em crianças abaixo de 9 ou 10 anos, e é definido como: “presença do comportamento marcante desafiador, desobediente e provocativo e pela ausência de atos antissociais ou agressivos mais graves, que violam a lei ou o direito de outros”. (p. 264). O aspecto essencial do transtorno desafiador de oposição (TDO/ CID-10 F 91.3) é o padrão de comportamento regularmente negativista, provocativo, hostil e destrutivo, o qual está fora do padrão normal de comportamento de uma criança da mesma faixa etária e contexto sociocultural.

Esse transtorno é distinto de outros tipos de transtorno de conduta por não envolver comportamentos que violam a lei e direitos básicos de outros, por exemplo: roubo, agressão física, crueldade, destrutividade. Vale ressaltar que o comportamento desafiador de oposição é, com frequência, encontrado em outros tipos de transtorno de conduta.

Descrito dentro da seção de Transtornos Disruptivos do Controle de Impulsos e da Conduta no DSM-5 (2014), o Transtorno de Oposição Desafiante (F 91.3) versa: “A característica essencial do transtorno de oposição desafiante é um padrão frequente e persistente de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou de índole vingativa” (p. 463). Não é raro indivíduos com transtorno de oposição desafiante apresentarem sintomas somente com membros da família. Porém, nos casos mais graves, a difusão dos sintomas é um indicador da gravidade do transtorno, que pode estar presente assim, em diferentes ambientes. Como são comuns entre irmãos, esses comportamentos devem ser monitorados. Para o diagnóstico, sugere-se: atingir quatro sintomas ou mais

durante os seis meses precedentes; a persistência e a frequência dos sintomas deverão exceder os níveis considerados normais para a idade, o gênero e a cultura do indivíduo.

Vale ressaltar que não estamos dizendo que todos os jovens considerados “difíceis” sejam acometidos de um transtorno de oposição desafiante, mas que sim, muitos de seus comportamentos convergem. Contudo, é preciso olhar com cautela para tais transtornos.

Costello e Angold (2004) afirmam que os problemas de comportamento são, por muitos séculos, a mais antiga das categorias de diagnóstico usadas na psiquiatria infantil. Muito antes do surgimento da psiquiatria e da psicologia, as pessoas já se preocupavam com o que fazer com crianças que se mostravam fora do controle. Os autores refletem que ainda estamos angustiados com a mesma pergunta.

Até meados do século XIX, quase ninguém vivia da juventude delinquente; 150 anos depois, os autores afirmam que esse grupo se tornou meio de subsistência para milhares de profissionais. Haveria agora diferentes tipos de delinquentes: meninas, meninos, abuso de substâncias, violentos, comórbidos, abusivos sexualmente, abusados sexualmente - e classificam então, os profissionais que teriam suas próprias opiniões sobre as causas e o tratamento do desvio: médicos, advogados, clérigos e outros profissionais.

Até hoje, de acordo com Costello e Angold (2004), duas tradições que exercem forte influência sobre a maneira como lidamos com os jovens fora de controle são: a lei e a psiquiatria. A lei afeta a vida desses sujeitos de duas formas: de maneira pessoal, quando o adolescente é acusado de violar as leis e enfrenta as consequências, e, de maneira geral, pela forma como a legislação é afetada pelo tratamento da juventude desviante. E a psiquiatria refere-se ao enquadramento nos transtornos específicos.

De acordo com Hinde (2004), o transtorno de conduta abrange um amplo espectro de comportamentos antissociais. Com frequência, pode estar associado a outras condições, o que sugere estar longe de ser uma categoria clara.

Podemos pensar também nos comportamentos agressivos apresentados pelos adolescentes considerados “difíceis”. Herbert e Martinez (2004) definem o comportamento agressivo como um comportamento direcionado a prejudicar os outros.

Os autores afirmam que o comportamento agressivo é fenomenologicamente diverso e pode ser dividido em categorias. Por exemplo, um tipo de violência apresentada pelos adolescentes estaria relacionada ao desejo consciente de ferir o outro; outro tipo seria a agressividade movida pelo impulso, raiva; relacionada a outra situação; ações psicopáticas e as que mais observamos nas escolas, as chamadas pelos autores de dissocial, atos violentos

que obtêm aprovação do grupo de referência e são considerados por eles como respostas adequadas à situação.

O comportamento agressivo é uma característica comum dos transtornos destacados aqui. Podendo aparecer como agressão direta (exemplos dados no parágrafo anterior), mas também como comportamento perturbador, irritante e cruel. A sintomatologia do transtorno de conduta indica claramente que normas e valores sociais, ou melhor, sua ausência ou negligência, provavelmente desempenharão um papel importante. Herbert e Martinez (2004) discutem que qualquer instância de comportamento agressivo pode depender de vários tipos de motivação e que a diversidade desses tipos de comportamento pode ser parcialmente entendida em termos de diferentes combinações de fatores. Por exemplo, muitos dos sintomas de transtorno de conduta, incluindo agressividade, envolvem um aparente desrespeito pelos outros, ou uma falha em simpatizar com eles. O comportamento antissocial geralmente parece espontâneo e pode estar relacionado a uma repentina explosão de raiva. Enquanto a maioria das crianças usa "emoções morais" para fazer julgamentos sobre as consequências de suas ações, parece que as normas de comportamento aceitável, do que é ou não justo, são simplesmente inoperantes para indivíduos com comportamentos disruptivos.

Enfatizamos aqui um cuidado importante: a patologização dos comportamentos adolescentes. Vivemos um momento em que os jovens estão sendo monitorados, acompanhados assistidos por inúmeros profissionais. Consideramos e acreditamos na importância de avaliações feitas por uma equipe multidisciplinar. O que discutimos neste ponto é a imposição de um padrão de comportamentos, da homogeneização dos mesmos. Como se, todo adolescente que não atende, não se comporta, não “funciona” como o desejado pelas autoridades com as quais ele se relaciona (especialmente, na escola), precisa ser avaliado e diagnosticado. Foca-se no indivíduo, que está em desenvolvimento, e não se discute, por exemplo, as práticas escolares, a família, a comunidade, a sociedade como um todo.

2.2.2. Como os comportamentos desafiadores se manifestam

Nem todo adolescente com um comportamento inapropriado, de fato, é um adolescente “difícil”. Domínguez et al. (2008) consideram que a agressividade, o descumprimento de algumas normas e até mesmo a rebeldia fazem parte da vida adolescente.

O que diferencia esses comportamentos quando pensamos em jovens com problemas de conduta são a frequência e intensidade em que essas práticas se manifestam, e o quanto essas ações impactam nas relações sociais, familiares e escolares.

Barkley e Robin (2014) definem a palavra desafio em três grandes categorias de dificuldades enfrentadas pelos pais:

- “Falha ao atender a ordem de um adulto em tempo razoável” (BARKLEY e ROBIN, 2014, p. 24) – O jovem desafiador não reconhece uma ordem dada e, assim, não demonstra a intenção de acatá-la em um prazo de tempo natural.
- “Falha em continuar executando a tarefa solicitada até que a tarefa esteja terminada” (BARKLEY e ROBIN, 2014, p. 24) – Os adolescentes iniciam seu trabalho e depois passam para outra coisa mais prazerosa, ou ainda, arrastam a mesma a ponto de não concluir no prazo solicitado.
- “Falha em cumprir regras de condutas previamente estabelecidas” (BARKLEY e ROBIN, 2014, p. 25) – Eles não cumprem, desafiam em todas as situações.

Ao olhar para as diferentes formas que esses comportamentos podem se manifestar, Barkley e Robin (2014) estabelecem quatro categorias de comportamento desafiador: verbal (birra, reclamações, gritos, insultos, mentira, discussão, choro, provocação, entre outros); físico (perturba as atividades dos outros, desafia, ataques de cólera, foge e/ou rouba); agressivos (resiste fisicamente a solicitações ou instruções, atira objetos, luta fisicamente, destrói propriedades intencionalmente, entre outros); e não cumprimento passivo (não realiza as tarefas, ignora as solicitações, ignora atividades de autocuidado).

Os autores abordam o desafio como atos específicos, não como traços de personalidade, eles não dizem que não pode ser, mas que olhar para o comportamento possibilita maior chance de mudanças. Por exemplo, nem sempre o adolescente é tão desafiador na escola quanto é em casa, ou vice e versa. Segundo os autores, o desafio pode se manifestar em diferentes graus e é nessas variantes que é possível atuar.

Vale ressaltar aqui que esses autores estabelecem três grandes categorias a partir das dificuldades descritas por pais, entretanto, apoiadas na teoria que sustenta esse trabalho, consideramos que esses comportamentos ainda podem fazer parte do próprio desenvolvimento. Por exemplo, o jovem pode falhar ao atender uma ordem ou cumprir regras porque essas podem não ser condutas vistas como um valor e/ou também como parte da verificação da necessidade da mesma. O fato de iniciar e não concluir uma tarefa exige controle dos impulsos, regulação dos afetos, algo que está sendo construído por esse sujeito. E essas são exigências, que muitos de nós adultos, enfrentamos dificuldades em cumprir.

Dominguéz et al. (2008), ao definir os comportamentos desafiadores como negativos, pouco cooperativos e irritáveis, os autores abordam então, essas ações não olhando apenas para os três critérios descritos acima por Barkley e Robin (2014), mas sim para sua frequência e intensidade. Portanto, o que diferencia não são apenas os comportamentos em si, mas o impacto dos mesmos para as relações.

De acordo com Fernández (2001), os comportamentos perturbadores mais frequentes poderiam ser classificados em quatro categorias gerais: não respeitar as normas estabelecidas em aula; alterar o desenvolvimento da tarefa (se recusar a fazer, dizer comentários vexatórios sobre a atividade); desafiar a autoridade do professor e agressão física ou verbal aos colegas.

Observa-se que os estudiosos dessa temática aqui apresentados não enfatizam o fator ambiental, não consideram que muitos dos comportamentos manifestados pelos adolescentes “difíceis” podem estar relacionados à forma como esse espaço se constitui.

Ao atuar com os adolescentes “difíceis”, Greene (1998-2014) considera que esses comportamentos desafiadores se manifestam porque falta a esses sujeitos ferramentas para lidar com as situações. Para o autor, são elas: flexibilidade, adaptabilidade, tolerância à frustração e solução assertiva de problemas. O pesquisador acredita que esses meninos e meninas não se mostram desafiadores todo o tempo, mas particularmente nos momentos em que as ferramentas citadas deveriam ser aplicadas. Assim sendo, os comportamentos desafiadores surgiriam quando a demanda do meio ultrapassa as ferramentas construídas por esse sujeito, ou seja, ele não possui uma resposta adaptativa para essa demanda, ideias que se relacionam com o que apresentamos anteriormente.

Deste modo, o adolescente “difícil” não grita, chora ou agride por diversão. Eles não escolhem apresentar esses comportamentos. Para o autor, eles gostariam de agir bem como o resto da turma, mas eles não sabem como. Ele afirma: “crianças agem bem como podem” (GREENE, 1998-2014, p. 11).

Ademais, os estudos de Schoorl et al. (2016) acreditam que a desregulação emocional é um problema importante para os jovens desafiadores. Os autores compreendem como regulação emocional o processo pelo qual os sujeitos experimentam e expressam suas emoções. O que vai bastante ao encontro dos estudos de Greene (1998-2014) apresentado anteriormente.

Em um estudo com jovens de 8 a 12 anos diagnosticados com Transtorno de Oposição Desafiante (65 meninos) e um grupo controle (38 meninos), Schoorl et al. (2016) tiveram como um de seus objetivos verificar se, de fato, haveria uma desregulação emocional

em jovens com TOD. Para isso, a regulação das emoções foi examinada a partir de três perspectivas: a do próprio jovem, por meio de uma tarefa que exigia uma tomada de decisão emocional, autorrelato de regulação das emoções e um relatório para pais. As principais conclusões deste estudo são que os meninos acometidos desse transtorno apresentaram comprometimento na tomada de decisões e na regulação emocional na vida diária e demonstraram não ter consciência disso, uma vez que eles próprios não se descrevem assim.

Mpsych et al. (2011), em um estudo com adolescentes que vivem em uma instituição fechada devido a graves problemas de conduta, investigou as características e as associações da alexitimia e sintomas psiquiátricos. A alexitimia se caracteriza pela construção de uma personalidade com capacidade reduzida de identificar e descrever sentimentos, além de uma imaginação limitada. Participaram da pesquisa 47 adolescentes de ambos os sexos, com idades entre 15 e 18 anos. Os envolvidos, bem como seus responsáveis, responderam a questionários e foram comparados a uma extensa amostra populacional (n = 6000) pareados por idade e ano de nascimento. Como já se esperava, os jovens desta instituição são significativamente mais alexitímicos do que o grupo controle.

Dados como esse nos levam a refletir sobre a importância e a necessidade de um trabalho para identificação, descrição e manifestação dos sentimentos para adolescentes com queixas comportamentais.

2.2.3. Etiologia dos comportamentos desafiadores

Uma pergunta muito frequente de pessoas e profissionais que se relacionam com crianças e jovens com comportamentos opostos, comportamentos desafiadores é: “Por que ele é assim? Ele é assim por causa da criação dos pais ou ele já nasceu desse jeito? Ele já era uma criança difícil ou mudou quando entrou na adolescência?”. Neste item, buscaremos compreender o que alguns estudos explicam como a etiologia dos comportamentos disruptivos. Sabe-se que essas manifestações têm uma origem multicausal.

Em um estudo com 18.324 pais, 14.366 professores e 7.549 jovens de 11 a 16 anos com queixas de comportamento, Srtingaris e Goodman (2009) investigaram três dimensões de oposição: irritável, obstinado e prejudicial, visando compreender seu funcionamento e também a etiologia. A dimensão “obstinado” estava particularmente associada à violação das regras e combinados, enquanto a “prejudicial”, de acordo com a avaliação de pais e professores, fortemente associada com a insensibilidade. Enquanto a dimensão irritável se relaciona com a baixa tolerância à frustração. A associação e a

compreensão dessas três dimensões sugerem, segundo os autores, que pode haver diferentes trajetórias que levem à oposição e, possivelmente, padrões diferentes dela.

A primeira hipótese levantada é que a oposição tem diferentes antecedentes, como os fatores ambientais, genéticos e temperamentais. Em segundo lugar, os autores consideram que na infância, qualquer um desses traços aversivos (seja o irritável, o obstinado ou o prejudicial) pode iniciar ciclos de autorreforço, por exemplo: explosões de raiva de uma criança irritada pode levar a respostas punitivas por parte dos pais, o que promoveria comportamentos vingativos ou rancorosos. E, em terceiro lugar, sugerem que as dimensões subjacentes podem levar a comorbidades ao longo da vida, por exemplo, crianças opositoras têm maior probabilidade de se tornarem adultos deprimidos.

Dominguez et al. (2008) consideram que há uma interação dinâmica entre as questões biológicas e ambientais que sustentam os comportamentos disruptivos. Os autores afirmam que a questão genética é importante, mas dão ênfase em seus estudos aos fatores ambientais. Os quais englobariam, por exemplo, o contexto familiar. Para eles, pais com problemas de saúde mental (antecedentes psiquiátricos, consumo de substâncias etc.), exposição à violência e/ou a incongruência nas práticas educativas são prerrogativas de risco para os adolescentes. Também entraria nesse montante o uso abusivo dos meios de comunicação.

Em consonância com essas ideias, Wainer e Wainer (2011) destacam três grandes conjuntos causais dos comportamentos disruptivos:

- Disposição filogenética: herança genética;
- Disposição ontogenética: as relações que se estabelecem com o ambiente em que convivem;
- Falta de habilidades cognitivas.

Para os autores, as heranças genéticas estariam relacionadas aos casos com piores prognósticos. Já as bases ontogenéticas precisam ser minuciosamente analisadas, uma vez que seu entendimento estará diretamente relacionado ao tratamento, visto que atuarão na mudança das aprendizagens comportamentais.

E pensando nessas aprendizagens, os autores destacam os fatores parentais. Eles afirmam que “os padrões disruptivos são adquiridos na infância, a partir da interação da criança com os membros da família e com o grupo de pares” (WAINER e WAINER, 2011, p. 218). Nesse olhar, os comportamentos desviantes, bem como os pró-sociais, seriam diretamente aprendidos nas interações sociais. Portanto, a ineficiência parental (baixo

monitoramento dos pais, disciplina inconsistente, pouco envolvimento nas atividades escolares) e os fatores familiares (conflitos entre os pais, depressão, abuso de drogas), de acordo com estudos longitudinais, estão diretamente relacionados aos problemas de comportamento.

Riley (1997) afirma que uma criança que já se mostra com um temperamento mais difícil e vive uma relação instável com os pais, sejam eles autoritários, negligentes ou ainda permissivos, ou seja, um ambiente inseguro, pode ser levada a comportamentos opostos.

Em relação ao nível socioeconômico mais baixo, Cruzeiro et al. (2008), em estudo transversal realizado na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, com 1.112 adolescentes de 11 a 15 anos, por meio de um questionário autoaplicado, encontraram que os adolescentes desta classe econômica apresentam uma chance 1,65 vezes maior do que outros jovens de apresentarem comportamentos relacionados a transtornos de conduta. O estudo visava investigar a prevalência e os fatores associados ao transtorno de conduta em adolescentes.

Outro dado interessante apresentado por Domínguez et al. (2008) aponta como fator de origem para os comportamentos desafiadores a escola, ou seja, a forma como o ambiente escolar se organiza pode desencadear alterações no comportamento, por exemplo: a gestão de aula e o estilo do docente. Wainer e Wainer (2011) acrescentam a esses fatores escolares, além dos apresentados anteriormente, o nível de agressão em sala de aula, muitos alunos em uma mesma turma e a dificuldade de comunicação dos professores com os responsáveis pelos jovens.

Cruzeiro et al. (2008) apontam no outro sentido: ser reprovado na escola estaria associado ao aumento de comportamentos problema. Bordini e Offord (2000) afirmam que o baixo rendimento escolar pode, em alguns casos, estar associado ao transtorno de conduta, acarretando limitações acadêmicas.

Hill (2004) traz inúmeros estudos que visam explicar os problemas de conduta por meio desta relação entre o indivíduo e o ambiente. O autor começa suas ideias reforçando que o cérebro é uma estrutura dinâmica que sofre influência, em seu desenvolvimento, de interações complexas entre a genética e as questões sociais. Para ele, o impacto dos fatores de risco biológicos ou riscos sociais será afetado pela vulnerabilidade de um ou de outro. O autor apresenta um estudo que tem como hipótese que há interação dos sistemas neurais (principalmente o sistema límbico e o tronco cerebral) e as estruturas corticais e o ambiente. Na presença, então, de um ambiente de apoio e com reforçadores claros e consistentes, a qualidade da informação fornecida pelas estruturas corticais é passível de melhorar com o

passar do tempo, levando a uma regulação mais eficaz dos sistemas motivacionais. Até mesmo relações permissivas ou ameaçadoras podem contribuir para um processamento de informações imprecisas causando problemas comportamentais ou emocionais. Hill (2004) discute então que a paternidade inconsistente pode levar à falha dessas associações, o que aumenta as chances de comportamentos de risco.

Lacourse et al. (2006) não encontra em seu estudo longitudinal que as adversidades familiares estejam diretamente relacionadas aos comportamentos disruptivos, entretanto, essas questões aumentam grandemente os riscos desses jovens se envolverem em relações de amizade com pares que apresentam comportamentos desviantes.

Outro estudo apresentado por Hill (2004), com irmãos mais novos de delinquentes, encontrou associações entre o comportamento de oposição e agressivo com o aumento dos níveis de serotonina. Vale ressaltar que a serotonina é um neurotransmissor que atua na regulação do humor, na sensibilidade e nas funções cognitivas.

O autor apresenta ainda os resultados do Estudo de Saúde e Desenvolvimento de Christchurch, Nova Zelândia, que indicam que fumar na gravidez foi um preditor de problemas de conduta em meninos, com a aplicação de punição física e comportamento criminoso dos pais.

Wainer e Wainer (2011), abordando as habilidades cognitivas dos jovens com queixas comportamentais, afirmam que esses sujeitos apresentam prejuízo nas funções executivas: flexibilidade cognitiva, atenção, julgamento, abstração, inibição de comportamentos impulsivos ou inadequados e automonitoramento.

Esses estudos apresentados não trazem uma única explicação para os comportamentos disruptivos, ao contrário, apontam para um fenômeno complexo. Não se pode desconsiderar o desenvolvimento cerebral dos jovens, as alterações neurais que estão acontecendo, mas sozinhas elas não explicam o que acontece com esses jovens. As pesquisas apresentadas apontam o fator ambiental, tanto família quanto escola, para a constituição dessas práticas, ou seja, o meio em que estão inseridos também alimentam os comportamentos “difíceis”.

Outros estudos estabelecem relação entre sofrer *bullying* e apresentar problemas de comportamento. Vale ressaltar que *bullying* é uma forma de violência entre pares intencional e repetitiva que tem a intenção de causar sofrimento, executada sem uma motivação evidente em uma relação desigual de poder (TOGNETTA e VINHA, 2010). Cruzeiro et al. (2008), no estudo já citado, questiona sobre relacionamentos, depressão, lazer, comportamentos agressivos, entre outros, incluindo ser alvo de *bullying*, associando esses ao

transtorno de conduta em adolescentes. Os pesquisadores encontram que sim, sofrer esta forma de violência está relacionado a problemas de conduta.

Um estudo com 25 países da Europa, em escolas públicas e privadas, por meio também de questionários, evidencia essa ideia: sofrer *bullying* está diretamente relacionado a altas taxas de problemas de comportamento (NANCEL, et. al., 2004).

Verificamos, então, ao analisar a forma como se dá a relação entre pares, que uma relação violenta aumenta as chances da manifestação de comportamentos disruptivos. E quando essa relação não é pautada na violência? Qual o impacto das relações entre pares para os jovens com queixas comportamentais?

2.2.4. A relação entre pares

Apontamos nos itens anteriores a importância das relações entre pares na adolescência e isso não poderia ser diferente para os adolescentes “difíceis”. É notório o quão significativas são as relações para eles, entretanto são permeadas por inúmeros conflitos.

Pardini e Fite (2010) afirmam que sujeitos com comportamentos opostos (e também com sintomas de TDAH - transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) são frequentemente rejeitados por seus pares, por vivenciarem relacionamentos bastante conflituosos, e isso se daria por exibirem habilidades sociais pobres. Esses meninos e meninas apresentariam uma baixa responsividade afetiva.

Ao olhar para essa relação, Vitaro et al. (2004) buscou entender se e como os amigos ou colegas podem influenciar o distúrbio de comportamento de crianças e adolescentes. O autor apresenta algumas pesquisas que indicam que, em geral, a intensidade e a qualidade da amizade aumentam com o crescimento, com a idade. Isso em um desenvolvimento esperado. Todavia, não está claro se o mesmo processo se dá em casos de jovens com comportamentos difíceis (agressividade, perturbação, delinquência, entre outros), pelo contrário, eles vivenciam mais conflitos e os mesmos podem não ser resolvidos de maneira satisfatória.

Em geral, a amizade é promotora de desenvolvimento cognitivo, emocional e social, entretanto, Vitaro et al. (2004) reflete acerca das amizades com jovens “desviantes”. Segundo ele, sujeitos que já estão propensos a comportamentos inadequados, por questões familiares (baixo monitoramento dos pais), por questões sociais (exclusão por parte de pares) ou até mesmo por seu perfil comportamental, serão mais influenciados por adolescentes

“difíceis”. Ao mesmo tempo, as amizades entre pares com comportamentos inadequados representam um envolvimento positivo para os sujeitos disruptivos, mas pode realmente aumentar o desajustamento nas ações dos outros.

Em um estudo longitudinal, Lacourse et al. (2006) falam dessa relação com pares desviantes. Participaram da pesquisa 1.037 meninos do jardim de infância (53 escolas primárias), com baixo nível socioeconômico. Os sujeitos da amostra foram avaliados com 5, 11 e 17 anos, por meio de entrevistas com eles e com seus professores. Observou-se que os meninos, na infância, mais agitados, destemidos e com poucos comportamentos pró-sociais, ao serem questionados na adolescência – “Você fez parte de um grupo que cometeu atos repreensíveis nos últimos 12 meses?” –, estavam significativamente correlacionados com comportamentos inadequados, a pares desviantes. Também estavam correlacionadas, nas entrevistas dos professores, a agressão física e a oposição.

Apoiados na ideia do grande significado das amizades na adolescência, os estudos anteriores nos mostram que muitos dos adolescentes “difíceis” acabam não formando uma rede de apoio, um grupo de amigos, em função de seus comportamentos, ao mesmo tempo, que ser amigo desses jovens poderia influenciar ações inadequadas de outros jovens. Entretanto, os estudos acima não consideram as questões ambientais, como as relações familiares, por exemplo. Consideramos sim a influência dos pares, mas o sujeito se insere em diferentes contextos e se constitui assim.

Não há muitos estudos que consigam comprovar a influência dos amigos quando olhamos para as diferenças de gênero. Hartup (1993) aponta que é possível que as meninas sejam mais influenciadas por amizades desviantes do que os meninos. Como elas experimentam relações sociais mais intensas, há maior intimidade e trocas.

Já Simons et al. (1994) encontraram que os meninos adolescentes TOD (transtorno de oposição desafiante) manifestam um padrão de comportamento que prediz seu envolvimento com amigos com comportamentos inadequados, que, por sua vez, previam o envolvimento do sistema de justiça criminal. Argumenta-se que os amigos desviantes reforçam e modelam os comportamentos disruptivos.

Passemos agora a refinar o nosso olhar para as diferenças de gêneros.

2.2.5. A diferença entre os gêneros

Em meio à compreensão dos problemas de comportamento, se faz necessário verificar se há diferenças entre os gêneros, ou seja: meninos ou meninas apresentam mais queixas comportamentais?

Na pesquisa supracitada, Cruzeiro et al. (2008) contava com uma amostra de 1.145 adolescentes com idades de 11 a 15 anos, sendo que desses, 51,7% eram do sexo feminino e 48,3%, do sexo masculino. A divisão das idades apresenta um percentual de 20% para cada faixa etária. Por meio de uma análise bivariada, os jovens do sexo masculino tiveram 1,91 vezes mais chances de apresentar problemas de comportamento do que as meninas.

Algumas pesquisas publicadas a partir de um estudo que visava verificar a validade estatística de alguns testes que avaliavam a saúde mental de crianças e jovens confirmaram que os meninos apresentam um risco maior para transtornos de conduta. (OFFORD et al., 1991; OFFORD et al., 1989).

Em outro estudo também já apresentado anteriormente, Schoorl et al. (2016) investigam a dificuldade da regulação das emoções em meninos de 8 a 12 anos e descobrem que os jovens do sexo masculino que apresentam problemas graves de comportamento demonstram maior dificuldade em descrever seus sentimentos para os outros do que o grupo controle.

Bem como nos estudos anteriores, Simonoff et al. (2004), em um estudo com gêmeos que tinha como objetivo verificar se os comportamentos disruptivos na infância teriam relação com os comportamentos antissociais na vida adulta. Aplicaram testes em gêmeos, aos 10 e 25 anos, e confirmaram essa hipótese. Aqui, fazemos um recorte desses dados, em que os pesquisadores apontam também que os homens apresentam maiores chances de desenvolver transtornos de conduta quando comparados às mulheres. Mais da metade dos homens tiveram um diagnóstico de transtorno de conduta, em comparação com apenas um quinto das mulheres.

De acordo com os estudos descritos acima, verifica-se que há maior prevalência dos quadros que envolvem problemas de comportamento em adolescentes do sexo masculino. Os estudos acima não refletem sobre os motivos pelos quais isso se dá, o que é extremamente importante. Mais do que conhecer a diferença entre os gêneros se faz necessário buscar explicações que justifiquem o que acontece, como talvez, a própria cultura, a forma como se educam meninos e meninas.

Passaremos agora a discutir brevemente acerca dos possíveis tratamentos e evolução dos quadros.

2.2.6. A evolução dos problemas de comportamento e o tratamento

Até agora, abordamos as diversas facetas envolvidas em um quadro de jovens com queixas comportamentais. Apoiados então em tantas pesquisas que explicam essas manifestações, consideramos ser crucial refletir sobre o que essas mesmas pesquisas apontam como consequências futuras para esses adolescentes que não recebem um olhar atento para suas manifestações disruptivas, bem como , trazer algumas opções de intervenções bem-sucedidas.

De acordo com Wainer e Wainer (2011), a maioria dos casos de problemas de comportamento não tratados apresenta um agravamento da sintomatologia na idade adulta. O pior prognóstico está relacionado aos casos que tiverem início precoce.

Essa piora dos sintomas pode estar relacionada com um transtorno de personalidade antissocial (BORDIN e OFFORD, 2000; LOEBER, 2000; SIMONOFF, 2004; HAMILTON E ARMANDO, 2008). Transtorno esse que envolve segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Saúde Mental (DSM-5), “um padrão difuso de desconsideração e violação dos direitos das outras pessoas” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, p. 659). O transtorno engloba também comportamentos impulsivos, irritadiços, fracasso ao lidar com normas sociais, ausência de remorso, entre outros. Logo, pode-se inferir que os transtornos disruptivos não tratados podem evoluir para quadros mais severos (WAINER e WAINER, 2011).

Apoiados nos dados do Berkeley Guidance Study, Caspi et. al.. (1987), identificaram crianças (de 8 a 10 anos de idade), de ambos os sexos, com um padrão de acessos de raiva e entrevistaram os mesmos, quando estavam com 30 e 40 anos de idade. Nestas entrevistas, constavam dados da educação deles, do trabalho, do casamento, entre outros. As informações encontradas indicam que jovens disruptivos com frequência tornam-se adultos com relacionamentos afetivos pouco estáveis e dificuldades em manter-se em atividades laborais.

Cruzeiro (2013) discute a necessidade de tratamento para jovens com transtornos de comportamento, visto que, se não cuidados, eles permanecem na idade adulta e tendem, assim, a criar filhos com problemas de comportamento, um ciclo difícil para a comunidade em que estão inseridos.

Diversos são os tratamentos que investigam alternativas para o transtorno disruptivo do comportamento. Atualmente, apoiados em protocolos com validade empírica,

ou seja, comprovação pela aplicabilidade dos instrumentos, os principais tratamentos sustentam-se nas teorias cognitivo-comportamentais (WAINER e WAINER, 2011).

Wainer e Wainer (2011) apresentam os principais protocolos para o Transtorno Desafiador de Oposição (TDO) e para o Transtorno de Conduta (TC), destacando que em todos eles há como parte fundamental: o treinamento de pais. Destacaremos o trabalho com os familiares no próximo capítulo. Seguem os protocolos eleitos pelos autores:

- **Abordagem de Tratamento Multifacetada para Jovens e Crianças com Problemas de Conduta** (WEBSTER-STRATTON E REID, 1988) – Dirige-se a crianças entre dois e oito anos, com foco nos cuidados parentais, na criança e na escola. Para cada um desses membros há objetivos com planos de atuação específicos.
- **Treinamento de Resolução de Problemas e Treino de Pais para o Transtorno de Conduta** (KAZDIN, SIEGEL E BASS, 1992) – Desenvolvido na Yale Child Conduct Clinic, inclui um trabalho para treinamento de habilidades cognitivas para resolução de problemas e treino de pais, para crianças de 2 a adolescentes de 13 anos.
- **Treinamento de controle da Raiva para Jovens Agressivos** (LOCHMAN ET AL. 1999) – Baseado na Teoria da Aprendizagem Social, um protocolo para ser aplicado em grupos, focando nas competências sociais das crianças.

O Treinamento de Pais demonstra ser, segundo Wainer e Wainer (2011), a primeira escolha para lidar com os problemas de comportamento, visto que, por meio dele, se favorece o desenvolvimento das competências sociais no adolescente e se ajuda os mesmos a lidarem com seus impulsos e frustrações naturais.

É preciso destacar que, além das terapias como bons resultados empíricos, os tratamentos medicamentosos também demonstram efeitos positivos. Serra-Pinheiro et al. (2004) discutem, por exemplo, que o uso de metilfenidato diminui os sintomas opostos de sujeitos com queixas de problemas de comportamento. Os antipsicóticos e os estabilizadores de humor têm também sido estudados para os transtornos disruptivos. Os pesquisadores mostram estudos em que o haloperidol e o lítio ajudam em casos de agressão. A risperidona foi considerada significativamente eficaz para “acalmar” o adolescente.

Vale enfatizar, os cuidados com o uso da medicação, na verdade, com a indicação de fármacos, especialmente quando pensamos em sujeitos em desenvolvimento. Sabemos que há uma indústria farmacêutica investindo nessas áreas com o objetivo financeiro. Além disso,

como já dito anteriormente, muitos adolescentes têm sido medicados em função de uma padronização de comportamentos, quem foge daquilo que é desejável (não esperado) deve ser avaliado e medicado.

Não podemos deixar de considerar aqui o fundamental papel da escola para a melhora dos comportamentos inadequados dos adolescentes. Jones (2018) destaca que muitas das estratégias e dos princípios aplicados pelos pais podem e devem ser projetados pelos professores, o que possibilitará uma sala de aula mais segura e produtiva para esses alunos e para todos os outros. O autor afirma que, em virtude do destaque dos tratamentos com o apoio dos familiares, muitas vezes, o professor se sente de mãos atadas, como se não pudesse fazer nada, mas que ele também pode trabalhar com a prevenção e a gestão de conflitos. Abordaremos mais estratégias no capítulo dirigido à escola.

Neste capítulo, tivemos como objetivo caracterizar inicialmente um adolescente com comportamentos normativos e, em seguida, destrinchamos as características de um jovem desafiador. É necessário agora olhar para essas especificidades nos contextos que eles estão inseridos: família e escola.

3. FAMÍLIA

Pedro é o mais velho de três filhos. Mãe educadora e pai comerciante, casados, religiosos, presentes na educação e na vida dos filhos. Os pais relatam que o adolescente sempre teve uma “opinião forte”, dificuldade em respeitar as regras e a autoridade. Dizem que já tentaram conversar, fazer trocas e negociações, castigos e até mesmo, bater quando não viam outra saída. As queixas na escola eram frequentes e, em casa, não era diferente. Provocação com os irmãos e enfrentar o pai era algo comum. Ignora as solicitações, não realiza as tarefas rotineiras da casa e, segundo os pais: “é petulante”, o que causa um desgaste emocional nos responsáveis.

O caso de Pedro nos faz pensar sobre algo que ouvimos muito: “Ah, esse menino faz isso porque tem uma família desestruturada!”. Notem que Pedro, para o senso comum dessa fala, tem uma família bastante “estruturada”. Pai e mãe que moram na mesma casa,

dividem a educação dos filhos, presentes, entre outras características. Entretanto, há algo nessa imagem que sempre chamou atenção: pais com uma visão de educação bastante diferente. A mãe, sempre se mostrou mais adepta ao diálogo, as trocas para que o filho apresentasse o comportamento desejado, ao lado de um pai, extremamente autoritário.

A família é o primeiro ambiente socializador da criança, é responsável pelo que Sávater (1997, p. 58) chamou de “socialização primária”, espaço em que a criança aprende atitudes fundamentais. Uma instituição social em que, ao nascer, o bebê já se insere em trocas de saberes, sentimentos, emoções, significados, em maneiras únicas de interpretação do mundo (SZYMANZKI, 2010).

Na pós-modernidade, de acordo com Bauman (1998), a família deixou de ser a instituição formadora por excelência, cedendo lugar a outras pessoas, outros espaços com os quais o jovem experimenta suas vivências e escolhas, em busca de contato social.

Vale ressaltar que a definição aqui compreendida como família se apoia na ideia apresentada por Alarcão (2002, p. 204) de que “qualquer grupo cujas relações sejam baseadas na confiança, suporte mútuo e um destino comum deve ser encarado como família”, definição que possibilita a integração dos diferentes modelos familiares nos quais nossos jovens estão inseridos.

Diana Baumrind (1959), por meio de um estudo longitudinal, descreveu algumas diferenças entre as dinâmicas das famílias e constatou uma associação significativa entre as características da criança e o comportamento dos pais. Citamos a autora por seu pioneirismo nesse estudo, passando a ser referência e inspirar outros pesquisadores. Apoiados nesses estudos, Weber; Prado; Viezzer (2004) confirmam que as relações estabelecidas em seu círculo familiar podem influenciar em seu desenvolvimento moral. Cavaco (2011) também encontra em sua pesquisa que as interações familiares, as práticas educativas, bem como o reconhecimento do afeto dos pais pelos adolescentes, é um fator protetor para o desenvolvimento de problemas psicológicos. Lopez et al. (2007) também relacionam a forma como os pais disciplinam seus filhos, se comunicam e demonstram afeto são grandes responsáveis pela estruturação da personalidade dos adolescentes, incluindo habilidades e competências que dão base para as aprendizagens.

Deixando claro que não quer dizer que a dinâmica familiar seja determinante, mas influencia na construção da personalidade. De modo bastante objetivo, esses estudos apresentam quatro grandes modelos familiares: o permissivo, o negligente, o autoritário e o elucidativo, baseados nos estudos pioneiros de Baumrind (1966).

As famílias permissivas têm como grande característica a liberdade e a felicidade imediata de seus filhos. São pais que valorizam o diálogo e o afeto, estabelecendo poucas regras e responsabilidades, com medo de traumatizar seus filhos. Em virtude disso, observamos jovens mais alegres, mas mais heterônomos e com um comportamento imaturo e impulsivo. Já nas famílias negligentes, os responsáveis parecem estar mais centrados nas próprias necessidades do que na dos filhos. Observa-se que, em longo prazo, essa educação pode levar à construção de jovens deprimidos, com altos níveis de agressividade, baixa autoestima, vulneráveis ao uso de drogas e atos infracionais.

No extremo oposto das famílias permissivas, temos as famílias autoritárias. Famílias que demonstram dificuldade em se comunicar e expressar afeto. Rígidas, com necessidade de controle e extremamente exigentes. Jovens advindos desta constituição se mostram mais organizados e obedientes, ao mesmo tempo em que, mais heterônomos, têm dificuldade de emitir opiniões, tomar decisões e resolver os próprios conflitos. Em um modelo em que a criança participa da construção das regras, tem a oportunidade de tomar decisões e fazer algumas escolhas, assumindo, assim, suas responsabilidades, temos as famílias elucidativas. Neste formato, os pais procuram estabelecer com seus filhos uma relação de respeito, não de amizade, no sentido de consentimento a todos os desejos, mas sim de acolher, ouvir e compreender as necessidades deles. Os resultados dessa educação são jovens mais responsáveis, com maior autoestima e autocontrole, que também mostram maior interiorização das regras e valores que nortearão suas atitudes.

Já no modelo de educação familiar negligente, os pais parecem estar mais centrados em suas necessidades do que nas de seus filhos, havendo então ausência de envolvimento em suas vidas, como: pouca demonstração de afeto, de pouco envolvimento na vida do filho, poucos limites e regras. A longo prazo, essa forma de educação pode levar a depressão, insegurança, dificuldades escolares e sociais, altos níveis de agressividade vulneráveis ao uso de drogas, atos infracionais e comportamento sexual promíscuo.

Como já dito anteriormente, a inserção em um modelo familiar não é determinante da personalidade do sujeito, visto que ele terá outras experiências diversas ao longo da vida. E se assim acontecer, terá a oportunidade de conviver com modelos educativos mais construtivos e maior será a chance de superar as adversidades vivenciadas.

Diante desses modelos familiares, consideramos que os pais buscam educar seus filhos, uns com práticas educativas mais rígidas, outros com concessões, pois não desejam que eles sofram e cedem a seus desejos. E há aqueles que buscam então estabelecer uma relação de respeito mútuo. E há casos, como no exemplo de Pedro, que cada responsável

acredita em uma forma diferente de “preparar” o filho para a vida. Esse ambiente, então, incide no desenvolvimento das normas e das emoções dos sujeitos.

Alguns estudos destacam a relevância desse vínculo com as condutas disruptivas dos jovens. Ison (2004) buscou, em uma parte de sua pesquisa, explorar as características das famílias de crianças com e sem comportamentos disruptivos (agressividade, comportamentos transgressores, impulsividade e negativismo). Para isso, contou com 52 famílias e 60 crianças, entre 8 e 10 anos, de ambos os sexos, de baixo nível socioeconômico, de escolas rurais, no interior da Argentina. As crianças foram escolhidas por meio de um questionário respondido por professores, entrevista semiestruturada de pais. De acordo com a pesquisadora, os pais de crianças com comportamentos inadequados demonstravam maior dificuldade na implementação de regras disciplinares – na verdade, eles se mostravam inconsistentes, oscilando entre a rigidez e a permissividade – do que aqueles pais cujos filhos não apresentavam indicadores de comportamentos perturbadores. Observou-se que as relações entre pais e filhos eram permeadas por conflitos, desconforto e tensão, não havendo atividades lúdicas entre eles.

Em outro estudo, Raya (2009) teve como objetivo analisar a possível relação entre os comportamentos agressivos em crianças e o estilo parental. Para isso, o pesquisador utilizou algumas baterias de testes respondidas pelos pais para analisar tanto o comportamento agressivo, quanto o modelo familiar. Em uma amostra de 338 crianças (182 meninos e 156 meninas) entre 3 e 14 anos, os resultados obtidos refletem uma elevada relação entre o estilo parental e o comportamento agressivo. Observou-se que a baixa satisfação com a paternidade, o compromisso do pai com os filhos e a colocação de disciplina de ambos os pais, juntamente com altas pontuações de autonomia materna, influenciam significativamente com a alta pontuação em agressividade. Entretanto, em sua análise o pesquisador destaca que a falta de disciplina, entendida aqui como dificuldade em estabelecer regras, se mostrou fator decisivo na previsão do comportamento agressivo, ao mesmo tempo em que a educação autoritativa (elucidativa) apresentou baixa pontuação para a mesma conduta.

Wainer e Wainer (2011) também destacam que a ineficiência parental está diretamente relacionada aos comportamentos disruptivos. Os autores descrevem essa ineficiência como a disciplina incongruente, ou seja, contraditórios, o que vai ao encontro dos achados de Ison (2004); o pouco envolvimento com as atividades escolares e o baixo monitoramento familiar da criança.

Em um estudo descritivo, que visava avaliar o que havia em comum em salas de aula com alunos disruptivos, Martin e Luján (2018) contrastaram dados obtidos em

questionários com 26 alunos de ensino médio, 16 professores e 26 familiares, todos do sistema educativo espanhol. Além disso, fizeram também observação na sala de aula por várias semanas para conhecer quem eram os alunos com comportamento inadequado. Os pesquisadores constataram que, nas famílias de jovens disruptivos, havia problemas de comunicação: não havia espaço para expressão de sentimentos como a raiva, manifestações de agressividade, muito menos a possibilidade de buscar formas conjuntas de resolver conflitos. Em outra dimensão, observaram que tanto os alunos quanto seus familiares não se mostravam autoconfiantes, demonstravam dificuldade em tomar decisões.

Ao estudar as crianças agressivas, Train (1997) assinala que há dois fatores centrais e interdependentes que movem essa criança: estado emocional e suas experiências de vida. O autor considera que, “diante de nossa impotência ao lidar com essas crianças e jovens, a tendência é buscar um bode expiatório. No caso da escola, a culpa é da família e, dentro de casa, pais culpam seus filhos”. No entanto, para ele, buscar culpados é sinal de ignorância e fraqueza (TRAIN, 1997, p. 82).

Para o autor, pais de crianças difíceis muitas vezes sentem-se culpados, responsáveis pelo comportamento de seus filhos. Ele afirma que, quando a criança nasce com algum tipo de deficiência (física ou mental), os comportamentos, na visão dos outros, não são tão graves. Mas se essa criança é mentalmente capacitada, não raro, é vista como má. Sendo assim, como forma de se proteger e proteger seus filhos, os pais se tornam, em algumas situações, bruscos, indiferentes, não aceitam as dificuldades que apresentam e até podem se mostrar pouco preocupados com a queixa escolar. O que, se pensarmos, confirma a fala de muitos professores que afirmam convocar esses familiares para reuniões, mas os mesmos não comparecem.

Consideramos relevante a ideia de que a supervisão de uma criança é bem diferente da de um adolescente, que busca sua individualidade e independência. O envolvimento e a atuação dos pais também precisam ser repensados e aprendidos. E o que costumamos ver é aplicação das mesmas estratégias, tornando-os ainda mais resistentes.

Burke et. al. (2008) analisaram a relação recíproca dos comportamentos inadequados dos filhos com a disciplina oferecida pelos pais. Comportamentos parentais (supervisão, comunicação, envolvimento, disciplina tímida e punição severa) e sintomas de transtorno disruptivo infantil (TDAH – transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, TOD – transtorno desafiador de oposição e TC – transtorno de conduta) em uma amostra clínica de 177 sujeitos, que tinham de 7 a 12 anos no início do estudo e foram acompanhados até a idade de 17 anos, de algumas cidades da Pensilvânia. Os pais e professores desses sujeitos foram

entrevistados ao longo dos anos (exceto no quinto ano da pesquisa, devido a um corte do financiamento). Todos os procedimentos eram idênticos. Dos 177 casos, a mãe era quem dava as informações em 173 deles.

Avaliavam na entrevista estruturada a comunicação entre pais e filhos, qualidade da relação entre eles, o monitoramento do comportamento da criança e o uso ou não de punição. Essas análises trouxeram um importante resultado, observou-se estatisticamente uma influência recíproca entre o comportamento dos filhos e a educação dos mesmos.

A disciplina tímida, aquela que é mais permissiva, com dificuldade de colocar limites e regras, visto que não quer causar nenhum tipo de sofrimento aos filhos, prevê uma piora dos comportamentos, dos sintomas opostos, ao mesmo tempo em que comportamentos opostos também aumentam o comportamento permissivo dos pais. Além disso, o TOD também leva a uma piora da comunicação e à diminuição do envolvimento dos responsáveis.

Os autores ainda trazem algo que vale a reflexão: eles sugerem maior influência dos comportamentos dos filhos nos parentais do que dos comportamentos desses sobre os dos filhos. Burke et. al. (2008) não diminuem o papel educativo da família, mas refletem que muitas vezes, o comportamento inadequado das famílias já advém das dificuldades enfrentadas diante dos comportamentos dos filhos, e não o contrário, como se fala na maioria das vezes, por exemplo: “esse menino só faz isso porque os pais não colocam limites”.

Corroborando com essa ideia, o DSM-5, ao abordar os quadros de transtorno desafiador de oposição, sugere que é impossível determinar se, por viverem em ambientes hostis, as crianças desenvolvem esse quadro ou se o que levou os pais a agirem de forma mais hostil foi o comportamento problemático da criança, ou ainda, se houve uma combinação de ambas as situações.

De acordo com Barkley (2014), há quatro fatores que interferem no comportamento desafiador, dois deles relacionados ao próprio adolescente (características pessoais e estresse) e dois relacionados aos familiares (características dos pais e estilo parental). No capítulo anterior, discutimos as características que se relacionam com o próprio jovem, como a personalidade e seu temperamento.

Com relação ao comportamento dos pais/responsáveis, o autor discorre sobre as características dos próprios pais. Ele reflete três pontos, que, segundo a nossa perspectiva, envolve a importância do autoconhecimento dos pais. O primeiro ponto é reconhecer e buscar entender os próprios comportamentos: “Será que estou acometido de algum transtorno psicológico?” Pais ansiosos, deprimidos ou até mesmo com Transtorno de Déficit de Atenção

e Hiperatividade (TDAH) apresentam dificuldade em regular as suas emoções. E isso se relaciona com o próximo ponto, que são as diferentes personalidades, por exemplo, um pai extremamente organizado com um filho bagunceiro, todos os dias tem motivo para desacordos. A regulação das emoções é fundamental. Além disso, o último tópico apresentado pelo autor abarca as crenças arraigadas que os pais podem ter de seus filhos, as quais podem potencializar os comportamentos inadequados e também suas reações a eles.

Com um olhar diferente das pesquisas anteriormente apresentadas, Barkley aponta a atuação dos pais como fator de agravamento dos comportamentos opositores, destacando o uso inconsistente e imprevisível das regras e o reforço positivo (ainda que não proposital) de comportamentos inadequados ou desafiadores. Muitas famílias atendem aos desejos, demandas e exigências dos filhos, visando diminuir os enfrentamentos, e até mesmo um espetáculo em lugares públicos. Ao fazer isso, a criança ou o adolescente aprende que esse comportamento leva à conquista de seus desejos e, assim, mantém uma conduta inadequada (BARKLEY et.al., 2014).

Acunã (2011) faz um estudo quantitativo com alunos com comportamento disruptivo em busca de correlações com o estilo parental. A autora contou com 46 alunos (entre 11 e 13 anos) de uma escola privada no interior do Chile e seus pais. Para alcançar seu objetivo, filhos e pais responderam alguns questionários autoadministrados. Em síntese, os resultados mostram que os filhos veem os pais como mais autoritários do que os mesmos se avaliaram, isso porque os jovens sentem maior controle por parte deles. Ela também encontrou uma correlação negativa e significativa entre a paternidade permissiva e a qualidade de vida familiar em termos de satisfação. Segundo a opinião dos pais, a existência de traços deste modelo de educação, em que os jovens se mostram com baixo autocontrole e denotam dificuldade nas relações, levariam a uma piora na qualidade de vida.

As pesquisas apresentadas acima destacam, então, o papel fundamental das relações familiares nos problemas de comportamento. Entretanto, não enfatizam um fator importante: a classe socioeconômica em que essas famílias e esses jovens estão inseridos. Não podemos deixar de refletir sobre o impacto disso nesse convívio.

Dashiff (2009) chama atenção para a adolescência em si, refletindo que essa não é uma fase tão regular como é apresentada. Haveria, sim, diferenças no curso do desenvolvimento da adolescência quando pensamos na pobreza, incluindo a vulnerabilidade, a marginalização, a baixa renda, entre outros.

Relacionando o status socioeconômico (renda familiar, educação dos pais, status de ocupação dos responsáveis, entre outros) e os resultados de saúde mental de crianças e

adolescentes (de 4 a 18 anos), em estudos publicados em inglês ou alemão entre 1990 e 2011, Reiss (2013) encontra em 52 estudos dados de que esses sujeitos com vulnerabilidade social tinham de duas a três vezes maior probabilidade de desenvolver problemas de saúde mental, visto que o baixo nível socioeconômico afeta diretamente a vida social, o acesso à educação e cuidados com a saúde. Corroborando com o que estamos destacando, há também uma maior incidência de problemas comportamentais nessas famílias.

A pobreza e a crise econômica, segundo discute Dashiff (2009), interferem na disciplina inconsistente dos pais, na diminuição do monitoramento, o que leva a um maior número de conflitos entre eles. A autora relaciona essa convivência com o início sexual precoce, uso de substâncias e o envolvimento com o crime, portanto, colocando os jovens em risco. Ela conclui seus estudos afirmando que a pobreza parece estimular práticas inadequadas dos pais, e essas podem ser resultado do estresse parental pela realidade vivida.

QI e Kaiser (2003), ao revisarem estudos sobre esse tema entre 1991 e 2002, consideraram que os comportamentos disruptivos parecem ser o resultado da interação da criança, das características dos pais (aqui, eles destacam a disciplina severa) e os fatores de risco associados à pobreza. Para ele, crianças em situação de pobreza são expostas a inúmeros tipos de risco, o que interfere em seu desenvolvimento comportamental.

Não estamos dizendo que todos os adolescentes que vivem em estado de pobreza apresentarão problemas de comportamento, mas que sim, este é um fator de impacto. De acordo com Kazdin e Weisz (2003), a incidência dos transtornos disruptivos em crianças e jovens é superior a 35% em famílias de baixa renda. Esses dados espelham a necessidade de serviços públicos que atuem com as famílias e assim, com esses jovens.

Nota-se que muitas das pesquisas apresentadas anteriormente destacam também como fator relacionado aos problemas de comportamento, a saúde mental dos pais. Abordaremos sobre isso no próximo tópico.

3.1. Um olhar para a saúde mental e as práticas dos pais de adolescentes “difíceis”

Ao olharmos para a qualidade de vida dos pais, a saúde mental deles, Ison (2004), em seus estudos comparativos já apresentados, observou que os pais de crianças com comportamentos considerados “difíceis” apresentam uma proporção maior de transtornos psicológicos do que pais com filhos que não apresentam queixas de comportamento.

Em consonância, Burke et. al. (2008) discorrem que o TOD (transtorno de oposição desafiante) foi considerado um preditor de estresse ou tensão parental e ainda de envolvimento dos pais no tratamento de saúde mental, maior que em casos de familiares com filhos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Pais de jovens com problemas de comportamento, de acordo com QI e Kaiser (2003), são mais propensos a ser deprimidos e estressados em virtude dos aborrecimentos persistentes e diários.

Greene (2007) enfatiza que os pais se sentem enfraquecidos, esgotados em virtude das dificuldades vividas, e alguns se amarguram com a ideia de ter que lidar com filhos explosivos. Além disso, ter um filho explosivo dentro de casa pode levar a problemas entre o casal, e esses mesmos problemas podem tornar a convivência com essa criança bem mais difícil, segundo o autor. Em concordância com o autor, Dominguéz (2008) e Wainer e Wainer (2011) pontuam que são identificados nessas crianças fatores familiares, como os conflitos matrimoniais.

Segundo Dominguéz (2008), é muito comum em famílias com filhos desafiadores encontrarmos casais com problemas econômicos, de saúde ou pessoais, com uma educação caracterizada por inconsistência, aspereza e coerção, muitas vezes combinada com pouca supervisão das atividades do menor.

Em seu estudo comparativo, Cunninham (2002) entrevistou um grupo de 129 mães de crianças de 4 anos com risco de TDAH e TOD e comparou com mães de filhos sem sintomas elevados dos mesmos quadros. A pesquisadora encontrou que as mães de crianças com risco de TOD se descreveram como menos competentes como mães, se mostravam menos assertivas no manejo do comportamento inadequado e conheciam menos soluções possíveis para as queixas experimentadas. Além disso, relataram mais transtornos internalizantes do que as mães de crianças sem sintomas elevados.

Há uma clara relação, a partir dos estudos apresentados, da disfunção familiar com os quadros disruptivos. Greene et al. (2002) estabelecem uma ligação entre o TOD e o mau funcionamento familiar, o que nos remete aos estudos apresentados anteriormente como o de QI e Kaiser (2013), Dominguéz (2008) e Cunninham (2002) que falam sobre as dificuldades das práticas com esses jovens, contribuindo para os pais serem mais inconsistentes e autoritários.

Em um estudo com 336 participantes com idade entre 6 e 13 anos, que já estavam sendo acompanhados por apresentarem queixas comportamentais, Lapalme e Déry (2008) tiveram como objetivo correlacionar os estilos parentais e as características de crianças com

transtornos disruptivos. Os pesquisadores descobriram que a disciplina inconsistente – esse monitoramento inconstante dos familiares – está relacionada aos comportamentos desafiadores e opositores.

Baumrind et al. (2010) discutem que a principal responsabilidade dos pais é socializar seus filhos de modo que esses se ajustem aos padrões normativos de conduta para um bom funcionamento em sociedade. Em um estudo longitudinal, os pesquisadores investigam se os padrões de autoridade de pais em pré-escolares contribuem para o desenvolvimento de competências e saúde emocional em jovens. Descrevem que tanto os pais autoritários como os autoritativos são disciplinadores, firmes, diretos, enérgicos e consistentes, o que os diferencia é que os autoritários se apoiam em uma disciplina coercitiva, arbitrária, dominadora e preocupada em manter uma hierarquia nos relacionamentos.

Para diferenciar as práticas autoritárias das autoritativas, Baumrind et al. (2010), sobre as primeiras, destacam cinco práticas coercitivas: 1. Afirmção não qualificada de poder (uso da afirmação com o objetivo de obediência imediata); 2. Disciplina arbitrária (incoerência, inconsistência, imprevisibilidade e desconsideração total do ponto de vista da criança); 3. Controle Psicológico (métodos diretos de controle, por exemplo: indução da culpa, ameaças, entre outros); 4. Punição física severa; 5. Crítica verbal hostil (palavras ofensivas que menosprezam).

Participaram inicialmente deste estudo 60 meninas e 74 meninos, entre americanos e europeus. Uma pesquisa de caráter longitudinal, em três tempos diferentes, em virtude disso, houve uma oscilação no número de participantes durante esses tempos. No primeiro momento, as crianças observadas tinham em média 4,5 anos, no segundo momento, média de 9 anos e no terceiro momento, média de 15,1 anos. As informações sobre os familiares e os filhos eram retiradas de observação direta em casa, sala de aula, pátio da escola e por meio de entrevistas semiestruturadas com pais, crianças e professores e aplicação de testes psicológicos padronizados.

Os pesquisadores encontraram que padrões parentais autoritativos estavam significativamente relacionados aos níveis mais altos de desenvolvimento de competências e, ao mesmo tempo, ligados aos níveis mais baixos para a evolução de problemas de comportamento na adolescência. Já a paternidade autoritária foi associada a diversos problemas na adolescência, incluindo os comportamentais. Ressaltamos que a crítica verbal hostil, segundo Baumrind et al. (2010), está fortemente associada aos diferentes problemas na adolescência, seguida do controle psicológico, da punição física e da disciplina arbitrária.

Em consonância com esse estudo, QI e Kaiser (2013) apresentam consideráveis evidências de que uma disciplina autoritária, uma disciplina mais severa, prevê possíveis problemas de comportamento na adolescência.

É notória a relação que Baumrind et al. (2010) encontram entre punição e as dificuldades na adolescência. Piaget (1932-1994) esclarece que a punição fomentaria três tipos de consequências: cálculo de risco – leva a criança a verificar, a calcular o risco de ser pega fazendo algo ou ainda, calcular o quanto vale a pena transgredir a regra e ser punida, visto que é algo que deseja fazer –; conformidade cega e revolta. Sim, revolta. Uma característica que preocupa os pais quando pensamos na adolescência.

Hill (2009) afirma que a paternidade inconsistente pode levar a falhas de associação no sistema de recompensa das crianças, o que as colocaria em risco para problemas comportamentais, como por exemplo, o roubo.

Essas pesquisas nos confirmam a importância da adequação das práticas dos pais na educação de seus filhos. Em função disso, muitos autores destacam como fundamental para a melhora dos comportamentos disruptivos o envolvimento dos pais no tratamento desses jovens, não apenas no sentido de instrução, mas também de acolhida. Burke et. al. (2008) enfatizam que as intervenções em filhos com TOD devem envolver os pais em primeiro lugar no tratamento, já que esses serão os principais agentes de mudanças.

No sentido de acolhida, Train (1997, p. 84) afirma: “os pais precisam ser ouvidos para que possam se fortalecer”. Em geral, os pais ouvem que estão fazendo algo errado, e isso eles já sabem, inclusive expressando isso em sua raiva e agressividade com o próprio filho. O que o autor acredita é que o fato de reconhecer que alguém os entende e enxerga as dificuldades da sua relação pode ser suficiente para algum tipo de atitude. O autor, para fechar essa ideia, afirma: “Ajude os pais e você ajudará a criança” (p.85).

Entretanto, isso não é algo simples. Greene (1998-2014), enfatiza que: “a solução é encontrar explicações e intervenções que correspondam apropriadamente à criança e à família em questão” (p.72). Essa frase nos leva a refletir que não há, de fato, uma fórmula mágica. É preciso conhecer a família, o adolescente, como se dão as relações para pensar nas estratégias. O autor discute inclusive acerca da abordagem mais recomendada e utilizada, chamada “abordagem padrão de gerenciamento de comportamento”. Segundo ele, nessa abordagem trabalha-se com pais a atenção positiva, a comunicação, no sentido de dar menos ordens, mas, ao mesmo tempo, ensinar a criança a obedecer a todas as ordens dadas pelos pais, e essas devem ser obedecidas rapidamente, visto que serão dadas apenas uma vez. Utilizam-se de sistemas de recompensas quando o filho apresenta o comportamento desejado,

e punições e castigos quando isso não acontece. Por fim, que os pais não cederão aos seus acessos de raiva. Para Greene (1998-2014), essa não é uma boa abordagem, visto que programas como esse não ensinam as habilidades necessárias para os jovens com queixas comportamentais. Além disso, ele considera que essas condutas, por sua inflexibilidade, podem piorar os comportamentos indesejados.

Isso posto, seguimos agora para conhecer alguns programas de Treinamento de Pais, visto que o trabalho com familiares se faz necessário. Como diz Piaget: “Se todas as pessoas têm direito à educação, é evidente que os pais também possuem, o direito de serem senão educados, ao menos informados e mesmo formados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos.” (PIAGET, 1972, p. 50).

3.2.Treinamento de Pais

Os principais tratamentos para queixas comportamentais de crianças e adolescentes têm como suporte as terapias comportamental e cognitiva, sendo que as psicoterapias cognitivo-comportamentais (TCCs) demonstram empiricamente modelos mais eficazes (ROTH e FONAGY, 2005; SERRA-PINHEIRO, 2005; BARKLEY et al., 2001, 2016). Os tratamentos envolvem o que essas correntes teóricas chamam de treinamento de pais (há disponíveis vários modelos), que consiste em ensinar aos pais quais são os disparadores, o que causa os comportamentos disfuncionais e o que os mantêm, ou seja, quais seriam as práticas educativas da família que, de alguma forma, contribuem para a manutenção desses comportamentos. Além disso, trabalham com os pais estratégias mais eficazes (WAINER e WAINER, 2011). A “resolução colaborativa de problemas” também vem se mostrando eficaz (Greene et al., 2002, 2003, 2004), pois tem como objetivo “discutir e tentar encontrar soluções mutuamente satisfatórias para os problemas que estão fazendo com que seu filho (e talvez você, também) se comporte mal adaptativamente” (GREENE, 1998-2014, p.23).

Consideramos que esses trabalhos educativos com os familiares são fundamentais, uma vez que se acaba colocando toda atenção nos comportamentos negativos e negligenciando aquilo que o adolescente faz bem, o comportamento positivo.

O treinamento de pais trabalha com técnicas comportamentais com o objetivo de ensinar aos pais o que estava modulando o comportamento do filho, aplicando técnicas de sistema de remuneração, uso de atenção diferenciada e planejamento de prováveis confrontos.

O protocolo mais utilizado e citado para o TP é o desenvolvido por Barkley (1997). Esse protocolo tem como objetivos de curto e médio prazo: empregar técnicas comportamentais específicas para assim melhorar as relações familiares, interromper o estilo coercitivo e aumentar os comportamentos adequados. Em longo prazo, ele visa prevenir a evolução para comportamentos antissociais e detectar e intervir precocemente em comportamentos graves.

O autor sustenta suas práticas em 14 princípios para a atuação parental. São eles:

1. Dê respostas e resultados o mais rápido possível para o seu filho.
2. Dê respostas com maior frequência.
3. Foque em resultados
4. Busque incentivar antes de punir.
5. Utilize-se de pontes de tempo, quando necessário.
6. Deixe claro o que espera do comportamento do seu filho.
7. Deixe claro também a fonte de motivação desse comportamento.
8. Ajude a tornar concretas as possibilidades para um mesmo problema.
9. Vise à consistência de comportamentos.
10. Ação! Fale pouco.
11. Prepare-se para as situações problemas, elas existirão.
12. Entenda que é uma dificuldade do seu filho; esse comportamento não é contra você.
13. Não o faça pensar que ele é diferente dos outros.
14. Saiba perdoar muitas vezes.

Serra-Pinheiro (2005) conduziu um estudo com dois grupos de Treinamento de Pais (TP) para pais de crianças com TOD no ano de 2002. O treinamento aconteceu com base no protocolo de Russell Barkley, contando com dez sessões semanais com duração de duas horas. Os pais receberam diversas orientações sobre como melhorar a obediência, por exemplo, compreenderam as características dos filhos e o que modulava seu comportamento e sobre sistema de fichas, entre outros. Os grupos foram conduzidos por uma psicóloga, uma psiquiatra infantil e uma assistente social. Os filhos não compareciam às sessões. Frequentemente quem participava dos encontros eram as mães.

Os pesquisadores encontraram, após observação das crianças, que os pacientes mantiveram o critério para TOD, porém a gravidade dos sintomas foi reduzida em 48,75%,

indicando que o TP pode ser um tratamento eficaz para melhorar as manifestações opositoras e desafiadoras em pacientes brasileiros.

Diversos autores se apoiam nesse protocolo para construção de TP. Optamos aqui por apresentar um dos modelos, visto que nosso objetivo não é esgotar o tema, mas sim, apresentar como esse trabalho (e também a resolução cooperativa de problemas, a seguir) pode acontecer, visto que são métodos eficazes para a melhora dos comportamentos disruptivos.

Escolhemos evidenciar o protocolo de Waiser e Waiser (2011) primeiramente por contar com evidências científicas e por atuar com pais de jovens na idade da presente pesquisa. Os autores descrevem um protocolo para grupo de pais, contando com 12 sessões semanais, com duração de uma hora e meia cada. Os encontros são estruturados e, por isso, visando à continuidade dos conteúdos, os pais não podem faltar a mais de dois encontros.

De forma breve, apresentaremos quais os objetivos de cada sessão:

- Sessão 1: Visão geral do TP e seus resultados para a melhora dos comportamentos, destacando o importante papel dos pais.

- Sessão 2: Psicoeducação acerca dos transtornos dos comportamentos (TOD e TC) e psicoeducação sobre a teoria cognitivo-comportamental, que dará suporte às práticas.

- Sessão 3: Práticas parentais.

- Sessão 4: Psicoeducação sobre punição. Trabalham com a utilização da economia de fichas.

- Sessão 5: Psicoeducação sobre dar ou não atenção a determinados comportamentos e como fazer. Discussão sobre as dificuldades.

- Sessão 6: Rotina, tendo tempo positivo com o filho.

- Sessão 7: Revisão do TP.

- Sessão 8: Encontro individual com cada família.

- Sessão 9: Estratégias para resolução de problemas

- Sessão 10: Segue com resolução de problemas.

- Sessão 11: Generalizar o conteúdo de resolução de problemas.

- Sessão 12: Planejamento da continuidade das estratégias trabalhadas.

Nota-se que Wainer e Wainer (2011) propõem diversas técnicas com o objetivo de responsabilizar os pais, de fornecer ensinamentos sobre como lidar com os filhos. Ao longo dos encontros, os pais têm momentos para se avaliarem, leituras e tarefas a serem cumpridas.

Para eles, a efetividade desse trabalho está na melhora das relações, na demonstração de afeto para o filho.

É evidente nesse protocolo a importância de saber como resolver conflitos com os filhos. Barkley e Robin (2016) descrevem dez passos visando a uma relação melhor com o adolescente. Dentre eles, eles abordam o hábito de realizar atividades positivas com o filho, apresentam um sistema de pontos para o ganho de privilégios e focam nas habilidades de resolução de problemas e comunicação.

Como já dito anteriormente, a resolução colaborativa de problemas também vem se mostrando eficaz para o trabalho com os transtornos disruptivos do comportamento. Greene et al. (2004), em um estudo comparativo, examinaram a eficiência do treinamento de pais em relação ao modelo de resolução colaborativa de problemas, em 47 crianças com TOD, durante quatro meses. Os resultados apontam que ambos os protocolos são eficientes, porém a resolução cooperativa de problemas se destacaria como mais positivo.

Heath et al. (2020) fizeram um estudo que teve como objetivo avaliar a eficácia da abordagem de resolução colaborativa de problemas na terapia familiar. Participaram dos estudos 77 famílias com crianças de 3 a 12 anos. O protocolo foi aplicado por 12 semanas. Os pais foram avaliados antes e depois da intervenção. Os pesquisadores afirmam ter encontrado reduções significativas nas crianças com problemas comportamentais e melhora no estresse parental.

O modelo de resolução colaborativa de problemas (Greene 1998-2014, Greene et al., 2002) é um modelo de intervenção que visa ajudar o adulto a compreender o comportamento de seu filho, a lidar com a expectativa desses comportamentos e a utilizar esse método e neutralizar, assim, possíveis conflitos. Os autores destacam a importância de os pais compreenderem que os filhos agem deste modo porque falta a eles habilidades necessárias como: flexibilidade, tolerância à frustração, resolução de problemas e regulação das emoções. Sendo assim, as reações dos pais podem se tornar mais empáticas, menos reativas. Eles também destacam que as características do próprio adulto podem contribuir para o comportamento de oposição do filho. No segundo objetivo, eles escrevem sobre as expectativas, olhando para o quanto frequentemente isso influencia as explosões do jovem opositor.

Esse modelo seria eficaz porque prepara os filhos com problemas de comportamento para lidar com as situações, treinando e praticando a regulação das emoções, a capacidade de se adaptar, a tolerância à frustração e a resolução de problemas. Os adultos, para o autor, atuam como “lobo frontal substituto” (GREENE, 1998-2014, p. 87). Faria

aquilo que o jovem, naquele momento, não teria condições de fazer, reduzindo as probabilidades de explosão (GREENE et al, 2002).

Os módulos para esse trabalho seriam divididos em cinco momentos:

- Educar sobre os comportamentos.
- Aplicação do Plano B (empatia, resolução de problemas e convite para a solução).
- Educação sobre medicamentos.
- Comunicação.
- Treinamento de habilidades cognitivas.

Bem como no TP, o tratamento eficaz exigirá o envolvimento ativo dos pais e da criança. Greene et al. (2002) destacam que o principal objetivo é melhorar as relações entre pais e filhos.

Acreditamos que o trabalho com os pais de filhos com comportamentos disruptivos também deve acontecer na escola, visto que essas crianças e adolescentes passam a maior parte do tempo nessa instituição. Dominguez (2008) afirma que o trabalho com o aconselhamento às famílias, tanto individual quanto coletivamente (Escola de pais), com sessões de formação, é fundamental para uma resposta educacional mais abrangente e também para a prevenção de distúrbios comportamentais.

3.3.A relação família e escola

O que vemos, muitas vezes, é a escola culpando a família dos comportamentos inadequados dos filhos. Ao investigar as causas e as características de crianças consideradas alunos “difíceis”, Vinha et al. (2012) descobrem que a família é apontada como a principal responsável pelos comportamentos considerados inadequados do aluno (agitação, impulsividade, desobediência às regras e às solicitações dos adultos, procrastinação no momento de realizar as atividades etc.), tanto pelos docentes (100%) quanto pelos pais (93%), que repetiam os discursos da escola, assumindo principalmente para si tal responsabilidade.

Todos os professores entrevistados nessa pesquisa afirmaram informar à família os comportamentos dos filhos esperando atitudes eficazes, entretanto, 50% deles responderam que os pais não faziam nenhuma intervenção efetiva. Porém, todos os pais participantes disseram que tomavam atitudes quando recebiam as informações da escola: 80% valiam-se de

conversas/sermões com o filho, 33% utilizavam punições e 7%, recompensas se não houvesse novas notificações.

Em sua pesquisa, Martin e Daura (2018) propuseram uma série de propostas e estratégias metodológicas para os professores em uma sala com alunos considerados disruptivos do primeiro ano do ensino médio (26 alunos). Os autores concluíram que não é possível determinar que há influência direta entre o clima social familiar e o comportamento dos alunos em sala de aula. Ademais, puderam inferir que parte dos recursos utilizados pelos professores é a punição, e essa é bem-avaliada pelas famílias, que apoiam como medida corretiva.

Em consonância, em uma pesquisa com adolescentes disruptivos já apresentada anteriormente, Martin e Luján (2018) ressaltam que as famílias desses jovens enxergam bem e apoiam as punições dadas pela escola como medidas corretivas importantes.

Os dados das pesquisas apresentados acima nos mostram que sim, a família “toma providências” ao ser notificada dos comportamentos de seu filho, porém, o que fica claro é que essas ações não são suficientes para a mudança de comportamento almejada pelos professores. Talvez por serem ações pontuais, descontextualizadas e sem o acompanhamento necessário, ou seja, ações que podem ser consideradas inadequadas, uma vez que os próprios pais afirmam já não saberem como agir. Além disso, as ações dos professores são, sim, validadas pelos pais. Todavia, os dados anteriores denotam a isenção da escola diante dos problemas de convivência, não se inserindo como parte responsável pelo que acontece na instituição, indicando a falta de reflexão desses agentes acerca do cenário em que vivem, tendo em vista contribuições para atenuar ou melhorar as relações.

Com isso, no próximo capítulo, refletiremos sobre o papel da escola quando falamos nos alunos “difíceis”.

4. ESCOLA

Apresentamos nos itens anteriores um adolescente considerado “difícil”, Pedro. Na escola, não poderia ser diferente. Pedro sempre foi líder da turma. Aquele que sempre tinha um comentário, uma brincadeira, uma “tirada” rápida que fazia com que os colegas

dessem risada e, assim, atrapalhava com frequência a aula. Não era considerado pelos professores como mal-educado, mas sempre quando levado a fazer algo que não queria, se mostrava impetuoso em seus argumentos. Era muito difícil ceder.

Em conversa com os professores de Pedro, eles o descreviam como um jovem difícil de se relacionar. Poderia ser agradável com suas brincadeiras e, em outro momento, cruel. E todos eles (mesmo aqueles que estabeleciam um melhor relacionamento com o adolescente) diziam que não sabiam como lidar com o aluno. Em consonância com essas informações, 52% dos professores no estudo TALIS (INEP, 2019), indicaram sentir a necessidade de aprender acerca de gestão de sala de aula, ou seja, para melhorar o próprio trabalho, precisavam saber como lidar com os comportamentos dos alunos.

Segundo DeVries e Zan (1998), o “aluno difícil” é aquele que perturba regularmente as atividades dos outros por um comportamento descuidado ou agressivo, confronta diariamente os pares e autoridades e frequentemente interrompe as atividades planejadas. Além disso, ele demonstra suas frustrações, que são recorrentes, de forma extrema, colocando repetidamente em perigo a si mesmo ou outros (GREENE, 1998-2014).

O aluno com comportamento desafiador, para o autor, mostra-se manipulador, busca formas de chamar atenção (mesmo negativamente), está sempre desmotivado, é teimoso, intransigente, malcriado, resistente, está fora do controle e é desafiador. Está sempre testando os limites, coagindo o adulto a dar o que ele quer ou fazer algo do jeito que ele deseja.

Entretanto, Greene (198-2014) destaca alguns clichês que envolvem esse jovem: “Ele só quer chamar atenção”. – Todas as pessoas querem atenção, portanto, isso não ajuda de fato a entender os comportamentos apresentados. “Ele só quer as coisas do jeito dele” – Todos nós queremos as coisas do nosso jeito! Algumas pessoas possuem habilidades para conseguir isso de modo assertivo e outras, não. “Ele está nos manipulando” – Essa é outra maneira equivocada de retratar alunos desafiadores. Greene (1998-2014) considera que uma competente manipulação exige várias habilidades, como: premeditação, planejamento, controle dos impulsos, organização, ou seja, ferramentas que ele não possui. “Ele está fazendo péssimas escolhas” – Essa fala sugere que o jovem já possua habilidades para fazer boas escolhas, o que não é verdade nesses casos. “Ele tem atitudes ruins”- Ele provavelmente não começou do nada a se comportar assim, más atitudes tendem a ser produto de incontáveis anos de falta de compreensão, excesso de correção e punição por parte de adultos, que não reconheceram a falta de ferramentas desse jovem.

De acordo com Riley (1997), os sujeitos opositores vivem um mundo de fantasias onde eles são capazes de derrotar todas as figuras de autoridade (eles se veem no mesmo patamar deles), eles são otimistas e falham ao aprender com as experiências. Além disso, esperam que os adultos tenham medo deles pela forma como os tratam. São vingativos quando estão com raiva e precisam mostrar o quanto são “duros” com os outros. Acreditam que se ignorarem, as pessoas sairão do seu “pé”.

Ao olhar para as características e o funcionamento de um aluno “difícil”, podemos nos perguntar (já imaginando a resposta): Quanto à gestão de aula, problema mais frequente enfrentado pelos professores envolve esses jovens? Em um de seus estudos, Diaz-Aguado (2015) teve como objetivo verificar com precisão a forma como professores e alunos se tratavam, perguntando para 23.100 alunos e para 6.175 docentes acerca de 11 situações adaptadas às características de cada papel. E, o que não é surpresa para quem está no “chão da escola”, o problema mais frequente relatado pelo professor foi o comportamento disruptivo: 21,6% dos educadores dizem sofrer frequentemente ou muitas vezes com essa forma de manifestação, enquanto apenas 4,1% dos alunos reconhecem participar dessas situações.

Façamos um parêntese aqui para definir o que estamos chamando de comportamento disruptivo. Calvo, Garcia e Marrero (2005, p. 58) definem a disrupção como: “um estado de inquietude e desordem na classe que proporciona o campo adequado para não aprendizagem e cria grandes dificuldades para as tarefas cotidianas de aula”.

Segundo Diaz-Aguado (2015), essa discrepância pode se dar por dois motivos: o primeiro seria que poucos alunos estariam diretamente envolvidos nesse problema, e o segundo pelo fato de que os alunos tendem a minimizar as consequências de ações, como falar enquanto o professor explica. Quem seriam esses alunos incluídos nessa porcentagem?

A pesquisa analisa as características desses jovens: em sua maioria, meninos, com idade entre 12 e 14 anos, com problemas acadêmicos (maiores taxas de reprovação, menor compromisso com a escola), que receberam com mais frequência medidas disciplinares. Nas palavras de Diaz-Aguado (2015, p. 114): “trata-se, portanto, de alunos muito visados e conhecidos pelos professores e equipe gestora” e considerados “difíceis”.

Ao serem questionados, 56,31% desses jovens consideram que os professores os agrediram alguma vez. Portanto, sentem com maior frequência que os professores os ameaçam ou os intimidam. A pesquisadora destaca que o acúmulo desses problemas pode representar uma grande dificuldade para o professor, denotada nas estratégias utilizadas por eles para lidar com os conflitos. Entre os alunos, 6% afirmam “gritam comigo, me perseguem

e me intimidam com ameaças sobre as notas”. Interações, segundo a autora, que apresentam risco considerável para o fortalecimento de vínculos educativos de qualidade.

A mesma autora (1998) afirma que um dos marcos da violência escolar é que os alunos disruptivos não se sentem aceitos pela escola e pelo sistema social que estão inseridos. Já para os professores, conforme Calvo (2002), as causas desses problemas são externas à escola: 44% atribuem a características pessoais do aluno (temperamento, por exemplo), 32% a causas familiares (separação dos pais, famílias permissivas, entre outros), 10% atribuem as causas à esfera social (publicidades, televisão, ausência de padrões de comportamentos apropriados) e apenas 5% relatam a administração educacional (falta de medidas preventivas, normas inadequadas) e 9% referem-se à atitude do professor.

A escola não é apenas (e na verdade nunca foi) um local de transmissão de conhecimento. Sim, a escola é, por excelência, o espaço que nos proporciona fundamentos teóricos, mas também onde aprendemos a conviver, resolver conflitos, nos relacionar, a ser... A Base Nacional Comum Curricular traz em suas competências gerais essa ideia com clareza. A instituição de ensino deve oportunizar aprendizagens que envolvam a comunicação, ajudem a expressar opiniões, partilhar sentimentos e informações. A escola deve também ser espaço de autoconhecimento, de autocuidado, de garantir o exercício da empatia, do diálogo, da cooperação e da resolução de conflitos, entre outros.

Ao olharmos para todos esses conceitos, entendemos que por trás deles há um objetivo maior: a formação de pessoas mais éticas. E isso é desafiador, especialmente se pensamos na adolescência, etapa de transformações biológicas, fisiológicas, sociais e psicológicas. Portanto, não há como considerar que as dificuldades enfrentadas na sala de aula pela falta de habilidades de alguns alunos seja apenas responsabilidade deles ou de suas famílias, uma vez que a escola deve, sim, trabalhar com esses conteúdos.

Para reforçar essas ideias, Orts (2013) afirma que cada vez tem menos sentido ser um professor que transmite informação, mas, sim, o profissional deveria assumir o papel de quem favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais que formem alunos com aprendizagem autônoma. Isto quer dizer: ter como meta básica formar sujeitos que sejam bons alunos e bons cidadãos. Em suas palavras: “Há que se combater o fracasso socioemocional com a mesma ênfase e grau de planejamento, senão maior, que o fracasso acadêmico, pois esta é a raiz de muitos contratempos acadêmicos e de todos os conflitos” (ORTS, 2015, p. 17).

Pérez et al. (2005) propõem uma pesquisa com crianças em séries iniciais (por volta de 7, 8 anos) de caráter longitudinal avaliando se por meio de um programa de intervenção seria possível melhorar as condutas pró-sociais de alunos disruptivos. Para isso, o

estudo contou com a participação de 149 alunos, sendo 45 crianças com comportamentos considerados disruptivos e o grupo controle, composto por 104 crianças, todos de escolas municipais no Chile, que receberam como intervenção a aplicação do programa desenvolvido por Kellam e outros autores em 1994, chamado Juego del Bueno Comportamiento (JBC).

Ficaram responsáveis pela aplicação do programa, quatro professores que se disponibilizaram para isso. O JBC tem como objetivo fundamental reduzir a frequência de alguns comportamentos disruptivos na sala de aula como gritar, brigar, interromper etc., por meio de reforçadores dos comportamentos adequados. Os alunos são divididos em pequenos grupos que competem entre si, recebendo reforço ao apresentarem comportamentos adequados. Nos anos seguintes, esses reforços vão mudando, deixando de serem premiações, passando para elogios e outras estratégias menos materiais.

Para a avaliação da intervenção, os pesquisadores validaram alguns instrumentos que foram aplicados, antes da intervenção, durante e após a mesma, respondidos pelos professores que aplicaram o JBC, pelos professores da turma e pelos pais. A resposta da intervenção mostra que a estratégia foi bastante eficaz para fatores de desobediência e/ou agressão e maturidade emocional para todos os alunos. Ou seja, poderia ser considerada uma medida preventiva. A avaliação confirma que o reforço de condutas pró-sociais pode ajudar a melhorar comportamentos perturbadores.

O enfrentamento do comportamento disruptivo exige a adoção de medidas corretivas sim, mas também de medidas preventivas. De acordo com Diaz-Aguado (2015), essa atuação deve ser realizada pelo conjunto de professores.

Quando pensamos em medidas corretivas na escola, as primeiras práticas que nos surgem nos remetem às punições: advertências, suspensões e até mesmo à expulsão, chamadas por Piaget (1932-1994) de sanções expiatórias, caracterizadas como “arbitrárias (...), isto é, por não haver relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato a ser sancionado” (PIAGET, 1994, p.161). O próprio nome já nos explica a prática, que vem de expiar, pagar, havendo ou não havendo uma proporcionalidade entre o sofrimento e a gravidade do erro.

Estudos acerca das suspensões mostram essa forma de punição ineficaz e, mais, contrária ao desenvolvimento. Diferente do que se imagina, ao aplicá-la, esses estudos afirmam que ao receberem essa punição, os alunos tendem (em virtude das consequências psicossociais experimentadas) a reincidir no mesmo comportamento (COSTENBADER e MARKSON, 1998; CUELLAR e MARKOWITZ, 2015). Além disso, os estudos de Arcia (2006) mostram que o distanciamento da escola leva à defasagem do conteúdo acadêmico,

uma vez que o aluno deixa de participar das aulas. Levaria também, segundo Cuellar e Markowitz (2015), ao envolvimento em práticas criminosas, visto que o ambiente escolar atua como fator protetivo.

Stelko-Pereira e Padovani (2008), ao analisarem estudos que envolviam transferência e expulsão escolar, enumeram várias consequências danosas aos alunos que sofrem essas penalidades. Algumas já descritas nos estudos anteriores. Eles também encontram, por exemplo, o agravamento dos comportamentos agressivos.

Vale aqui ressaltar que, em uma revisão de literatura, Skiba et al. (2014) destacam que em alunos com histórico de comportamentos desafiadores, disruptivos, a aplicação de suspensões dobraria a probabilidade de apresentarem os comportamentos inadequados novamente.

Esses estudos nos mostram que um problema complexo não deveria ser tratado de forma tão simplista. Piaget (1932-1994), ao investigar sobre as sanções por reciprocidade, fala em cooperação e igualdade: “basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade” (PIAGET, 1994, p.162). Haveria, então, relação entre a falta e a punição, e em virtude disso, ao experimentar os sentimentos ao violar determinada regra, ele mesmo desejaria restabelecer as relações. Trazendo para a realidade de alunos disruptivos, podemos pensar: o que eles aprendem quando interrompem, desrespeitam a aula e o professor, ao serem advertidos? Há oportunidade de construírem formas mais respeitadas de se relacionar?

Mas como fazer, se muitos profissionais não teriam conhecimento necessário para isso?

Miramón (2007) considera que é esta falta de ferramentas para lidar com os problemas de conduta dos alunos e, assim, o sentimento de baixa autoeficácia profissional que causam tamanho desgaste aos professores. Orts (2015), em concordância com essa ideia, destaca que essas dificuldades tendem a criar um ambiente que não favorece a aprendizagem.

Portanto, abrir um espaço de aprendizado para os professores se torna fundamental. Entretanto, o autor enfatiza que antes de pensar em ferramentas pontuais para lidar com os comportamentos perturbadores, é necessário que o docente reflita sobre o seu papel.

De acordo com Orts (2015), há no processo de ensino-aprendizagem, três elementos diretamente implicados:

- Professor: quem ensina e, assim, o diretor de todo o processo. A sua atuação está diretamente relacionada à sua saúde (física e mental) e às suas

competências profissionais. É o único na tríade que pode intervir nos três elementos envolvidos no processo. Nos alunos, motivando, controlando, por exemplo. Na tarefa, modificando-a, construindo novas estratégias e sobre ele mesmo, refletindo sua prática.

- Aluno: quem aprende e, assim, o protagonista da tríade. A atuação do professor pode influenciar diretamente sua atuação. Mas também há outras variáveis envolvidas, como: autoestima, o papel que desempenha no grupo, estado físico e psicológico, entre outros.
- Currículo: o que se aprende; o ponto de encontro ou choque entre os outros elementos envolvidos na tríade. Muito mais do que conteúdos, inclui também os aspectos relacionais, atitudinais e formativos no geral.

Observa-se que esses elementos estão diretamente inter-relacionados, implicados uns nos outros. E esses elementos merecem atenção do professor, na verdade, o autor considera que o equilíbrio dessa tríade denota a eficácia do docente. Uma vez que, se o professor se mostra muito centrado nele mesmo, não estabelecerá uma boa relação com seus alunos. Ou ainda, se focar apenas nas tarefas, na grade curricular, é como se todo o restante não fosse importante e tudo tivesse que funcionar como planejado. Ao mesmo tempo em que se canaliza toda a sua energia nos alunos, pode não estabelecer a diferença de papéis com clareza.

Orts (2015) considera, portanto, que uma gestão eficaz supõe uma manipulação adequada dessas três variáveis. Estamos, então, falando de Gestão de sala de aula.

De acordo com Wong e Wong (2005), a gestão de sala de aula se refere a tudo o que o professor faz para organizar os alunos, o espaço físico, o tempo e os materiais, pensando em favorecer a aprendizagem dos discentes. Lemov (2010) acrescenta que, para isso, é preciso fortalecer uma cultura escolar de planejamento e observação de sala de aula.

Uma gestão efetiva teria como objetivo: favorecer o envolvimento e a cooperação dos alunos nas atividades e estabelecer um espaço de trabalho produtivo (WONG e WONG, 2005).

Weinstein e Novodvorsky (2015) concordam que o objetivo seja estabelecer e manter um ambiente ordenado e atencioso no qual os alunos possam se engajar em um aprendizado significativo, mas vão além, pois consideram que deve também estimular o crescimento emocional e social dos estudantes.

Os autores Weinstein e Novodvorsky, 2015; Wong e Wong, 2005, acreditam que em um bom gerenciamento de sala de aula, o aluno sabe exatamente o que é esperado dele na

atividade, como deve fazê-la, o que favorece seu engajamento. Ademais, o clima da sala de aula se torna agradável e descontraído, porque uma vez envolvidos na tarefa, há pouco tempo para incivildades.

Gerir de forma eficiente uma sala de aula significa gerenciar o trabalho com o conteúdo, com o tempo nas atividades diversificadas, com o envolvimento dos alunos, com o espaço físico, entre outros.

Jones (2018) sugere inúmeras práticas ao refletir sobre a postura de alunos desafiadores em aulas de música. A pesquisadora sugere, inclusive, estratégias específicas para o trabalho com esse conteúdo. Aqui, destacaremos o que a professora oferece como estratégias de gestão de sala que podem ser aplicadas nas diferentes disciplinas.

A autora explica que os comportamentos disruptivos dos estudantes resultam em um ambiente inseguro e perturbador a todos e, em função disso, ao adotar estratégias para a gestão de sala de aula, os professores constituirão um espaço consistente para todos os alunos e, por consequência, uma sala de aula mais segura e produtiva. Para isso, Jones (2018) destaca estratégias preventivas e proativas para enfrentar os problemas em sala de aula. Apoiada em muitos estudos, a professora destaca as seguintes práticas para docentes:

- Atenção ao tom de voz que utilizam em sala de aula. Haveria três tipos distintos de tom de voz: neutro, para comunicar algo; otimista, para elogios e incentivos; firme e constante para as correções. Gritos e sarcasmos incitam os alunos a irem contra a autoridade.
- Decidir com antecedência quais seriam as consequências e a progressão das mesmas quando um aluno desrespeita os combinados. Destacando, então, a necessidade de que as regras da sala de aula estejam claras para todos que ali frequentam.
- Trabalhar com a antecipação das situações, ela dá como exemplo um aluno que se mostra muito irritado quando deve passar um instrumento para outro. Neste caso, como o professor já sabe como o aluno naturalmente reage, deve antecipar a situação com ele, dizendo como a atividade irá acontecer, ajudando-o a se preparar para a situação, não sendo pego de “surpresa”. Ações como essa podem prevenir situações que desencadeiem conflitos em sala de aula.

- Elogios e reforço positivo em comportamentos desejados, mesmo que simples, como sentar-se na primeira solicitação.
- Trabalhar em colaboração com outros professores, gestores, pais, criando assim, um plano de gestão. Isso incluiria, por exemplo, uma linguagem padrão para abordar o comportamento do estudante, um sistema de recompensas e um gráfico de comportamentos da participação dele em aula, algo visível e possível de ser acompanhado. Conforme ele for apresentando comportamentos adequados, caminha em direção a privilégios escolhidos por ele.

Vale evidenciar que as propostas descritas acima, segundo a pesquisadora, surtem efeitos positivos para a melhora dos comportamentos momentâneos. Consideramos que o elogio é um remédio poderoso, desde que aplicado com parcimônia, descritivamente e adequado ao comportamento. Reforços e recompensas, segundo a teoria comportamental, de fato apresentam resultados, entretanto podemos questionar: E em longo prazo? Não queremos sujeitos que se autorregulem? Essas práticas favorecem esse processo?

Muito se tem escrito sobre como trabalhar com os alunos “difíceis”, principalmente na perspectiva behaviorista. Essa abordagem enfatiza o controle do comportamento do aluno “difícil” pelo professor. Em geral, incluem o registro sistemático de observações comportamentais específicas que permitem a avaliação do comportamento do jovem e o oferecimento do *feedback*, que informa ao aluno seu progresso em direção a algum objetivo comportamental estabelecido pelo professor. Se ele cumpre o objetivo, recebe uma “estrela” (ou uma anotação mostrando que fez o que era esperado), que serve como base para a prescrição de recompensas e punições. Assim, o papel do professor é acompanhar o gráfico dos alunos, sancionar ou premiar e controlar a participação dos pais, que recebem avaliações regulares dos comportamentos dos filhos.

Segundo DeVries e Zan (1998), uma abordagem desenvolvida para lidar com o “aluno-problema” é a Disciplina Assertiva (DE VRIES e ZAN, 1998, *apud* LEE e CANTER, 1976). A premissa básica é que o professor é quem comanda a sala, é o chefe que enuncia claramente as expectativas para o comportamento dos alunos, estabelece as normas, aplica as punições já previstas e recompensa-os quando se comportam como ele deseja.

Fica claro então que o esforço na perspectiva behaviorista se dá apenas na alteração do comportamento do aluno, o que pode funcionar momentaneamente, mas, em longo prazo, fracassa. Na perspectiva construtivista, o sujeito deve construir ativamente o conhecimento, o que contrasta com o poder centrado no professor que, em geral, prejudica o

desenvolvimento da autonomia, da autorregulação. Perspectiva oposta à apresentada anteriormente, que, ao considerar que os estímulos ambientais moldam e controlam as respostas do comportamento do indivíduo, desconsideram os interesses e os desejos dos envolvidos. Além disso, não atua na origem e nas causas do mau comportamento.

O professor construtivista, então, ao contrário do behaviorista, tentará compreender as causas internas do mau comportamento, com o objetivo de desenvolver “estratégias para promover a construção de novas motivações e novos comportamentos” pelo aluno (DE VRIES e ZAN, 1998, p. 285).

Ao considerar que a necessidade humana de importância é a que mais vigora entre as necessidades psicológicas, de acordo com Adler, (1927) – ou seja, que o indivíduo busca a aceitação de si mesmo e do outro –, quando não consegue ser aceito, o indivíduo pode direcionar suas energias para a necessidade de reconhecimento do grupo. Por exemplo, um jovem rejeitado por seus colegas pode não se sentir pertencente ao grupo e, por esta razão, tornar-se malcomportado, como um esforço para chamar atenção para si mesmo, aumentando a sensação de importância individual.

De Vries e Zan (1998) destacam que as respostas não precisam ser positivas para representarem aprovação. Qualquer tipo de reação prova sua existência e satisfaz sua necessidade por reconhecimento. Então, quando o educador responde negativamente com muita emoção a comportamentos desajustados, sem intenção, estão aprovando essas ações. Sendo assim, o primeiro passo para lidar com o aluno “difícil” é aceitar a racionalidade e a finalidade de seu comportamento.

As autoras sistematizam quatro diretrizes em que incluem estratégias específicas de intervenção para atuação com alunos “difíceis”: comunique aceitação, aprovação e fé na criança; compreenda o sistema interno de crenças da criança que dirige o mau comportamento; desafie e confronte o sistema de crenças implícitas da criança; e, por fim, oriente a criança na reconstrução de sentimentos e padrões de reação a outros.

Para comunicar aceitação, aprovação e fé no aluno, é preciso acreditar em sua capacidade potencial para superar problemas, fazer uso de uma linguagem descritiva, respeitando os sentimentos do sujeito, sem julgamentos ou críticas. Aceitar o que ela diz, sente e faz. Compreender o sistema interno de crenças da criança que tem um mau comportamento significa avaliar o conceito que ela tem de si mesma, dos demais e seus padrões de aproximação e resposta a outros. Para isso, sugerem como uma das estratégias a entrevista, objetivando compreender suas crenças e seu comportamento. Após um episódio perturbador pedir que o jovem fale de seus sentimentos e explique o mau comportamento. É

útil perguntar sobre o que o levou a se comportar daquela forma. O objetivo é ajudá-lo a reconhecer sentimentos e identificar reações emocionais e comportamentais que seguem um padrão. O educador deve também desafiar e confrontar o sistema de crença implícita do aluno, ajudando-o a considerar outra perspectiva, destacando as consequências naturais e lógicas dos padrões de suas reações aos outros. É importante também, após esses passos, ajudar o sujeito a pensar em modos de construir elos de amizade pela análise das qualidades do jovem “difícil”. À medida que esse começa a ter experiências mais positivas com os outros, é possível que também comece a vincular novos sentimentos positivos a certas interações com outros (DE VRIES e ZAN, 1998).

Rogers (2008, p. 186) descreve uma sequência de estratégias para o atendimento individualizado com alunos com “TEC - transtornos emocionais comportamentais”. O autor sugere atividades com conflitos hipotéticos em que o professor e o aluno discutirão os efeitos de tal comportamento sobre os outros alunos e professores. O educador solicita que o aluno identifique em que esses comportamentos se parecem com os seus. Na sequência, ele apresenta uma figura com o comportamento adequado, discutindo as diferenças entre as figuras. Por fim, elaboram um plano real para a mudança de comportamento, envolvendo algumas ações. O autor destaca o envolvimento de todos os professores nesse processo, em que cada um deve conhecer esse plano e ajudá-lo a colocar em prática. Esses comportamentos são “monitorados”. Uma vez por semana, o professor, chamado por ele de supervisor, se encontra com o adolescente focalizando os pontos em que houve melhora e as dificuldades.

Com um olhar para as relações entre professores e alunos, Diaz-Aguado (2015) sistematiza algumas práticas aplicadas pelo conjunto de professores que podem prevenir os problemas de conduta. A seguir, apresentaremos as mesmas em tópicos:

- Reconhecer que não há uma receita simples! Os comportamentos disruptivos exigem adaptações.
- Favorecer a atenção dos alunos por meio do planejamento e do desenvolvimento da aula. Considera-se que grande parte dos problemas apresentados em sala se dá pela falta de atenção dos alunos e esse é um problema que pode ser resolvido atribuindo um papel mais ativo na sua aprendizagem, utilizando-se de recursos mais atraentes. Por meio dessas estratégias, o professor trabalha com o esforço e a atenção do aluno.
- Desenvolver alternativas positivas no contexto escolar, com as quais se possa alcançar o que se busca com o comportamento disruptivo e ensinar a rejeitá-lo. Observam-se alunos que desejam, na escola, obter protagonismo e enfrentar os

professores. Para lidar com esses jovens, ter alternativas positivas para os mesmos comportamentos é uma estratégia assertiva.

- Desenvolver habilidades alternativas nos alunos que lhe permitam aproveitar as oportunidades positivas do contexto escolar. Quem apresenta problemas de comportamento provavelmente não compreende que os conflitos em que se envolve, ou mesmo as consequências que experimenta, estão diretamente relacionados com suas escolhas. Portanto, trabalhar estratégias sistemáticas para manifestação e identificação dos sentimentos, bem como formas de resolver conflitos assertivamente, pode ser muito eficaz.
- Incluir os alunos na elaboração e na aplicação das regras pode reduzir o comportamento disruptivo, visto que sua desobediência não se relacionaria apenas com a autoridade, mas sim com o grupo como um todo.
- Atenção à linguagem não verbal.
- Atenção às reações. Em geral, o professor responde aos alunos disruptivos sempre da mesma forma. Pode funcionar ter uma resposta que os surpreenda, que contrarie o que eles esperavam. Além disso, essa resposta está diretamente relacionada ao vínculo que pode criar entre aluno e professor.
- O conflito é uma excelente oportunidade de aprender a lidar com ele. Oportunidade para desenvolver seis habilidades: Identificar todos os componentes do conflito. Em seguida, estabelecer os objetivos e organizá-los em ordem de prioridade, planejar as possíveis soluções (olhando para os aspectos positivos e negativos) e, assim, eleger a solução considerada melhor e construir um plano de ação para colocá-la em prática. Na sequência, colocar a solução em prática e, por fim, avaliar os resultados, podendo revê-los e repensar o que deu ou não certo.
- Ter práticas que favoreçam mudanças cognitivas, emocionais e comportamentais: ajudar o aluno a se colocar no lugar do outro, entender o quanto aquele comportamento é inadequado para ele e para todos com quem convive, buscar a reparação, desenvolver alternativas construtivas.
- Contar com uma equipe de mediadores para situações mais complexas, em busca de que ambos saiam satisfeitos.

- Trabalho em equipe, de modo que todos cooperem e difundam, assim, práticas mais assertivas com esses alunos, que ajudem a reduzir a tensão e o desgaste dos profissionais.

Diaz-Aguado (2015) sistematiza, em alguns tópicos, práticas fundamentais para a mudança das relações entre alunos e professores. Mas o que nos fez trazer essas práticas foi especialmente o cuidado em que destaca o papel do professor, não só em suas ações, mas como encara os comportamentos inadequados.

Vinha e Nunes (2020) reforçam que, algumas medidas podem contribuir para prevenção e mudança de problemas de comportamento na escola. Porém, afirmam que esse não é um trabalho simples, “porque os princípios mais eficazes de enfrentamento exigem uma adaptação em virtude do contexto, da rede de apoio existente, das características do coletivo de alunos, da personalidade e do estilo do professor e da história compartilhada” (VINHA E NUNES, 2020, p. 9).

Para os pesquisadores, se faz necessária uma abordagem promotora das habilidades emocionais e sociomorais, ações que favoreçam o desenvolvimento desses jovens, em que eles tenham a oportunidade de enfrentar as diferentes situações de modo mais construtivo. Pensando assim e retomando os estudos apresentados acerca das consequências das sanções expiatórias, não seria por meio do aumento das punições que isso se tornaria possível.

Consideramos que a atuação assertiva do professor seja fundamental para a melhora nas relações, especialmente quando falamos dos alunos “difíceis”. Entretanto, sabemos que apenas uma única estratégia não seria suficiente. Pensando assim, apresentaremos, a seguir, alguns programas de intervenção, atuações coletivas investigadas por nós que podem nortear o trabalho com comportamento disruptivo. Em nossas considerações finais, traremos, de forma objetiva, estratégias condizentes com o referencial teórico deste estudo.

4.1.Propostas de intervenção para o trabalho com alunos “difíceis”

Neste trecho de nosso capítulo, abordaremos alguns planos para intervenção sistêmica com alunos considerados “difíceis”. Pela complexidade do tema, julgamos

importante refletir teoricamente sobre alguns formatos que podem dar suporte teórico e prático para os profissionais da escola.

Para isso, selecionamos alguns programas, sistemas e estratégias. A escolha dos mesmos, se deu na busca anterior ao programa aqui descrito. Ao longo dos anos estudando acerca da temática que envolve o trabalho com alunos difíceis, buscamos em diferentes fontes conhecimentos e práticas. Além disso, o olhar do sistema, da organização das ações que também nos levaram a selecioná-los.

Para uma organização didática, os separamos em dois grandes blocos: o trabalho com o professor e o trabalho com os alunos. Iniciaremos com os programas voltados para as práticas docentes.

Apresentaremos as seguintes propostas que envolvem o trabalho com os professores: A convivência nos centros educativos como fator de qualidade; Sistemas de Diques; Pedagogia da Presença; Projeto Prevenir a Violência Escolar.

4.1.1. A convivência nos centros educativos como fator de qualidade

Esse material foi organizado pelo portal institucional do governo da Comunidade Autônoma de Galicia, objetivando a formação de *professores*. Destacaremos aqui uma parte deste material que está diretamente relacionado ao que estamos buscando: resolução de problemas de conduta.

A vertente teórica nas quais as propostas se apoiam é a Teoria da Aprendizagem, segundo a qual toda conduta está relacionada a suas consequências, ou seja, consequências agradáveis incentivam a repetição do comportamento, enquanto as desagradáveis levam à extinção dos mesmos.

Segundo os autores deste material, a aplicação desta teoria na rotina escolar seria equivocada. Visto que apenas punir os alunos em seus comportamentos considerados inadequados oferece maiores danos para sua formação, primeiro é preciso validar, reforçar o que consideramos adequado.

Visando explicar uma sequência de práticas, apoiados no trabalho de Triñanes (2007), os autores apresentam uma Pirâmide da Educação:

FIGURA 1: HABILIDADES E ESTRATÉGIAS DO PROFESSOR



Fonte: Comunidade Autónoma de Galicia

De acordo com essa proposta, as estratégias para lidar com os problemas de conduta seriam divididos em quatro grandes blocos:

- Base da pirâmide: Estratégias destinadas à construção de relações positivas com alunos e familiares. Para isso, a utilização de elogios imediatamente após o comportamento adequado, estar atento aos comportamentos dos alunos e melhorar as relações com as famílias. Neste bloco, busca-se melhorar a autoestima, a motivação, as habilidades sociais e o rendimento acadêmico por meio da valorização dos pontos positivos e a retirada de atenção dos comportamentos indesejáveis. É claro que nem todos os comportamentos inadequados poderão ser ignorados, como aqueles que colocam em risco eles mesmos e os outros.
- No segundo nível, há um grupo de estratégias destinadas a criar um contexto bem-estruturado e consistente, amparado principalmente em: regras que organizam a convivência para todos; na aplicação de uma linguagem clara e eficaz; uma lista de consequências lógicas e naturais que serão aplicadas caso as regras sejam quebradas. O objetivo dessas práticas é fornecer previsibilidade e segurança, além do senso de responsabilidade.
- No terceiro nível, estariam as estratégias que visam ensinar novos comportamentos por meio dos incentivos, mas devem ser utilizados com menor frequência.
- No topo da pirâmide estão as estratégias punitivas, o uso de consequências negativas, que será usado o mínimo possível para controlar comportamentos inadequados dos alunos.

Nota-se que a base sugerida para a melhora dos comportamentos está no reforço positivo. Segundo este material, o reforço positivo consiste na aplicação de um estímulo agradável ao indivíduo imediatamente após manifestar o comportamento que queremos estabelecer.

De acordo com esse material, o foco deve ser na conduta adequada, visto que se apenas o mau comportamento for recebendo atenção do professor, cria-se um “círculo vicioso” do mau comportamento. Para a aplicação do reforço, é preciso identificar o comportamento desejado, aplicar o reforço positivo imediatamente após e reforçar o mesmo com frequência.

Os autores trazem quatro tipos de reforço positivo: elogio, atenção, contato físico e recompensas (prêmios). O elogio deve ser descritivo, específico, motivador e sincero. Deve acontecer sempre, em todo comportamento adequado, por mais simples que seja, e nunca pode estar relacionado a comportamentos inadequados anteriores (comparações). A atenção é um poderoso impulsionador de comportamentos, por isso deve-se dar mais atenção a comportamentos positivos. Por exemplo, olhar para o aluno, sorrir, fazer comentários rápidos, uma breve conversa, entre outros. O contato físico também é muito poderoso, principalmente para os pequenos: sentar-se junto, abraçar, beijar, fazer cócegas etc. E, por fim, as premiações. Para pensar nesse reforçador, é preciso conhecer o que seria importante para o aluno, por exemplo, do que ele gosta, o que ele costuma fazer para escolher a melhor opção. Recompensas e privilégios devem ser usados de forma consistente e devem ser dados em proporção à importância e à dificuldade dos comportamentos que desejam recompensa. Uma estratégia para sua aplicação é exigir que a criança faça algo que ela não gosta para que alcance algo desejável.

Para extinguir alguns comportamentos, sugere-se que o professor faça a retirada sistemática de atenção do comportamento considerado indesejado. Uma fórmula considerada eficaz, uma vez que dá a ideia à criança que a sua conduta não merece a atenção do professor, desestimulando-o a repeti-la. Entretanto, descrevem as dificuldades de aplicá-las em sala de aula: requer grandes doses de autocontrole e consistência por parte dos professores; os alunos podem não receber atenção dos professores, mas estão recebendo dos colegas e, portanto, continuam a ser reforçados em seu comportamento inadequado e os alunos podem estar recebendo outros tipos de reforços ou benefícios, como não realizar as atividades.

Para sua aplicação, primeiro determina-se com quais comportamentos você pode aplicar; na sequência, organiza-se as maneiras de ignorá-los. Em seguida, é importante dar

atenção aos alunos assim que parar de realizar o comportamento inadequado. As coisas podem piorar nesse momento, mas faz parte do processo.

Outro método seria isolar o aluno em algum lugar sem estimulação imediatamente após o mau comportamento. Deve ser usado quando há desobediência, insolência, brigas e discussões e ser aplicado após o aviso que o mesmo acontecerá. Idade de eficácia máxima: de 2 a 10 anos. Seria vantajoso porque interromperia o crescimento do conflito e dá oportunidade de a criança se acalmar. Uma das regras desta prática é que, se a criança se recusa a participar da mesma, seu tempo irá aumentar.

Perder benefícios é outra estratégia. O professor deve aplicá-la com serenidade e firmeza, não por muito tempo (para não causar rancor e impedir a aprendizagem). Além disso, deve ser aplicada com outras técnicas, como o reforço positivo.

Fazemos agora um parêntese aqui para nos posicionar diante de algumas dessas estratégias. Sabemos que a base teórica na qual esse material se apoia é comportamental, portanto, a forma como é aplicada é indiscutível. Porém, amparadas na Teoria Construtivista Piagetiana, não podemos deixar de destacar alguns pontos de discordância que julgamos importantes. Não atuamos com premiações concretas, como é sugerido. Acreditamos, sim, que, ao agir bem, o comportamento dos alunos deve ser valorizado, seu esforço e empenho para isso. Mas nem sempre ao agir bem, “ganhamos” algo material. Por exemplo, ao bater o carro e esperar o dono para assumir seu erro, materialmente você perde, entretanto, ganha algo que é interno, a sensação de dever cumprido. E é isso que buscamos validar. Não utilizamos trocas, já temos estudos que mostram que as premiações levam a comportamentos interessados.

Outra consideração está no isolamento. A ideia de estar só para pensar no que se fez, se acalmar, refletir é válida (desde que o sujeito tenha condições cognitivas de fazê-lo). No caso de crianças pequenas, estamos criando a ideia que estar só é ruim, é um castigo.

Voltando para o programa, apresentam-se também os contratos de conduta. Acordos escritos entre pais e filhos, professores e alunos, em que constam as condutas a serem realizadas e as consequências que serão obtidas. Os contratos podem ser aplicados em diferentes comportamentos: tarefa de casa, comportamentos agressivos ou violentos, perturbação da sala de aula, e assim por diante. Sugerem, também, a técnica de economia de fichas: uma técnica de modificação comportamental que envolve o uso de cartas ou "tokens", que podem ser trocados por recompensas. Os cartões são obtidos pelo desempenho de determinadas condutas previamente estabelecidas e conhecidas pelos alunos. Com os cartões, o aluno poderá comprar algumas das recompensas igualmente acordadas anteriormente. Caso

a criança não obtenha os resultados esperados, ela poderá perder parte das fichas acumuladas, como sanção.

Outra parte bastante interessante deste material refere-se a estratégias para resolver ou evitar conflitos e, ao mesmo tempo, educar socioemocionalmente. Dividido em três grupos de estratégias, dependendo de sua finalidade:

- Estratégias para obter o controle dos alunos;
- Estratégias para melhorar as relações interpessoais;
- Estratégias para otimizar o desempenho acadêmico.

Manter o controle da sala de aula é um requisito essencial para ser capaz de definir objetivos acadêmicos ou outros. O controle do professor deve ser mínimo, mas suficiente e deve ser obtido aos poucos, e ir sendo substituído pelo autocontrole do aluno. As quatro estratégias básicas que os autores propõem para se alcançar o controle da sala de aula são: limites, avisos, compromissos e sanções.

Os limites referem-se às regras que devem ser estabelecidas nos primeiros dias de aula e mantidas ao longo do curso. As respostas aos descumprimentos dessas regras devem ser firmes, seguras, mas tranquilas. Se não for possível para um professor manter o controle dos limites, pode pedir ajuda de colegas.

"Tratar bem os resfriados evita a pneumonia": a maioria dos conflitos centrais são problemas de baixa gravidade e, sim, de alta frequência. Se reduzirmos este tipo de problema, reduziremos muito do conflito e preveniremos os mais graves. É muito importante unificar os critérios entre o corpo docente:

- Comportamentos-alvo: todos os professores do mesmo grupo anotam em uma única folha os comportamentos mais incômodos dos alunos, os mais frequentes e, assim, os selecionados seriam como alvos determinados (por exemplo, 15 dias), todos eles aplicariam as mesmas estratégias para tentar erradicá-los.
- Diário do corpo docente: Em um livro de registro, localizado em um lugar comum para todos do corpo docente, onde cada professor anota os comportamentos inadequados de seus alunos. Deste modo, o tutor da sala deve sempre visitar esse material e chamar os envolvidos para reuniões em que construiriam propostas para lidar com os comportamentos inadequados, incluindo a família.

- Microequipe de ensino: reuniões e alianças entre um pequeno grupo de professores e/ou professoras que têm problemas semelhantes e que estão dispostos a adotar estratégias comuns.
- Triangulação: ajuda pontual de um professor com habilidades de controle, por exemplo: aconselhar e dar orientações, unificar alguns critérios de ação, intervir diretamente perante os alunos para obter mudanças de atitude no grupo etc.

O segundo ponto seriam os avisos. Para sua aplicação: um único aviso deve ser feito, uma vez que para serem eficazes, os avisos devem ter credibilidade, a qual depende muito da ação do professor. Não são ameaças. São firmes e concretos, por exemplo: advertir o aluno no privado.

Já os compromissos, se definem como desafios que se propõem ao aluno na mudança de atitude e/ou comportamento, representam a última chance de evitar sanções. São úteis para melhorar o autocontrole do aluno. Ao propor compromissos, mais ou menos regulares, para que o aluno vá gradualmente se acostumando a se definir desafios cada vez mais autônomos e ir aumentando sua capacidade de autocontrole e persistência na superação de obstáculos.

Por fim, as sanções são as consequências aplicadas quando um aluno apresenta um comportamento inadequado, apesar de tê-lo avisado e oferecido a possibilidade de evitar a sanção por meio de uma mudança ou compromisso. Destaca-se que o uso de sanções como uma medida comum para a resolução de conflitos é desaconselhável. Deve ser o último recurso e aplicar-se excepcionalmente quando não houver outra forma, nas seguintes ocasiões: quando uma ação precisa ser interrompida rapidamente, quando uma conduta ou atitude está impedindo significativamente os direitos de outros, quando o dano intencional é causado a outras pessoas ou propriedade pública e quando todas as medidas não punitivas já foram tentadas e não deram resultados. Alguns exemplos de sanções: ir para uma classe diferente da sua, acompanhar o professor em todas as suas aulas, expulsão condicionada ao cumprimento de tarefas, horas extras na escola para completar as atividades, tarefas comunitárias, entre outras.

As sanções, consideradas medidas educativas, devem ser sempre flexíveis, no sentido de que sempre podem ser diminuídas, tanto em intensidade quanto em duração, se há uma mudança na atitude ou no comportamento do aluno. Por exemplo, uma sanção de

expulsão de 15 dias pode ser suspensa ou revogada no momento em que pais e alunos se comprometem a trabalhar com uma boa atitude e se mantenham com esse compromisso.

Com relação à sequência de consequências, o processo a ser seguido é:

1º passo: O professor em sua sala de aula:

- Definir limites;
- Avisar, caso os limites não sejam respeitados;
- Estabelecer compromissos com os alunos que ignoram os avisos.
- Levar o problema para o próximo passo.

2º Passo: O tutor do grupo de alunos:

- Programar e desenvolver um monitoramento simples de desempenho e comportamento do aluno com problemas;
- Entrevistar o aluno e, se os problemas comportamentais ou de desempenho forem efetivamente observados, pode desenvolver: novos avisos e novos compromissos.
- Entrevistas com os pais do aluno.
- Entrevistas com os professores envolvidos.
- Leve o problema para o próximo nível de responsabilidades.

3º passo: Equipe de gestão:

- Novos avisos.
- Novos compromissos.
- Sanções.

4º passo: Derivações fora do centro:

Existem problemas complexos que têm suas raízes em causas não escolares e que não podem ser enfrentados apenas pela escola. Para esses casos, é necessário ter um plano de encaminhamentos para as diferentes instituições que podem ajudar na resolução deste problema, como: serviços psicopedagógicos, serviços sociais, polícia, centro de saúde etc.

Destaca-se que o Departamento de Orientação deve intervir em todos os passos apresentados. Vale lembrar que esse é um programa proposto para uma realidade diferente do que vivemos nas escolas brasileiras, onde, em sua maioria, não há esse departamento.

Olhando agora para as relações interpessoais, considera-se que muitos dos conflitos em sala de aula têm sua origem, e também sua solução, no tipo e na qualidade das relações interpessoais que se estabelecem entre o grupo (incluindo professores e alunos).

Portanto, se faz necessário trabalhar com estratégias que estreitem os laços dessa relação: o respeito mútuo e a reciprocidade, bem como a empatia.

Por fim, as estratégias para otimizar o desempenho acadêmico têm por objetivo fundamental buscar o desempenho ideal de cada um dos alunos. Isso não significa que todos devam aprender da mesma forma, mas sim o máximo dentro de suas possibilidades. Além disso, o desempenho do aluno não deve ser limitado apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também deve levar em consideração as conquistas socioemocionais.

O desempenho acadêmico dos alunos e seu envolvimento efetivo nas tarefas escolares estão intimamente relacionados ao seu comportamento e ao clima escolar dos grupos de sala de aula. Este objetivo pode ser favorecido por uma série de ferramentas que todo professor pode colocar em prática, como:

- Indução de expectativas (portas abertas): fazer com que todos os alunos tenham algo a ganhar no desenvolvimento das aulas deve ser um objetivo central para todos os professores. Algumas maneiras de criar expectativas podem ser: adaptação dos objetivos e conteúdos às capacidades e interesses dos alunos. Se exigimos o mesmo de todos, para muitos já fechamos todas as portas; estabelecimento de critérios de avaliação aplicáveis a toda diversidade de alunos; conseguir que cada aluno tenha a percepção de autoeficácia e competência das próprias realizações e persuasão do professor (experiências de sucesso).
- Motivação (faça com que queiram): O aluno só aprenderá se “quiser” aprender. Na maioria das vezes, a motivação dos alunos deve ser induzida pelos professores. Algumas estratégias para conseguir isso são: propor atividades educacionais interessantes e atraentes, mas não para professores, e sim para os alunos: apresentar perguntas, dúvidas, surpresas, notícias atuais, uma aula ativa em que todos participem (às vezes em grupos, às vezes individualmente), trocando o papel de palestrante entre alunos e professores, com variedade suficiente para quebrar rotinas. Corte o conteúdo: há alguns que precisam ser dados, que são fundamentais, mas há outros que não. O resto pode ser selecionado com base em interesses. Considere a motivação para realização ou execução: todos querem ter sucesso, sentir-se capaz de alguma coisa, tendo bom desempenho em situações desafiadoras. Algumas estratégias que favorecem esse tipo de motivação são as seguintes: propor atividades que envolvam experiências de sucesso para todos; portanto devem ser adaptados ao

nível de trabalho e às possibilidades de cada um. Garantir que todos que iniciam uma atividade possam terminá-la bem, sem ajuda ou com ajuda (do professor, de um colega, mas que concluam a atividade iniciada com tempo suficiente). Dê *feedback* durante as tarefas, corrigindo erros e fornecendo as ajudas relevantes. Use a avaliação contínua com procedimentos rápidos (testes frequentes e curtos), aumente o número de avaliações, use critérios de avaliação diversificados, fazendo relatórios personalizados, distribuindo as qualificações em conjunto com pais e alunos.

- **Atenção:** A falta de atenção às atividades em sala de aula gera muitos dos problemas. A atenção do aluno deve ser focada. É focada em um único estímulo à atividade que está sendo desenvolvida, enquanto a atenção do professor deve ser distribuída entre todos os alunos. Algumas estratégias para tentar captar e manter a atenção dos alunos nas aulas: habituar os alunos a um início pontual e rápido das aulas; avisar os alunos distraídos individualmente; detectar e neutralizar o efeito de elementos perturbadores (janelas, corredores, material desnecessário etc.); começar as aulas com atividades incompatíveis com distração: perguntas sobre o conteúdo da aula anterior, atividades práticas de curta duração, problemas ou questões que despertam curiosidade; cuidar da posição dos diferentes alunos na classe de acordo com seu desempenho e de sua capacidade de atenção; cumprir e aplicar sistematicamente as regras relativas às rotinas (pontualidade, retirada do material, atendimento rápido); alternar diferentes formas de apresentar o conteúdo (apresentação oral, projeção de vídeo, leituras etc.). Estratégias para manter a atenção: utilizar a mobilidade do professor ou professora, o que torna difícil distrair o aluno; aumentar a atenção positiva que o professor presta aos alunos que mantêm atenção adequada e envolvimento na tarefa e diminuir a dispensada a um aluno que não realiza a tarefa de forma adequada); manter contato visual; advertências pessoais.
- **Atenção à diversidade:** O desempenho acadêmico de cada aluno é diferente. A adaptação de objetivos, conteúdos, metodologia e critérios de avaliação é um requisito inegociável para atender adequadamente à diversidade dos alunos.

Descrevemos de forma breve um programa que traz uma sequência de ações que envolvem desde os alunos, aos familiares, seus professores e a equipe gestora. Amplo e com passos visando um objetivo maior, sustentamos algumas de nossas ações nas mesmas estratégias, claro que, apoiadas na teoria que sustenta nosso trabalho, uma vez que consideramos esse caminho extremamente importante pra o desenvolvimento dos adolescentes e também dos profissionais que atuavam com eles. Buscamos conhecer os alunos “difíceis”, elogiar comportamentos adequados, pensar em equipe em ações coletivas e sustentáveis para o gerenciamento de sala, ignorar alguns comportamentos, conversas individuais, regras claras, entre outros.

4.1.2. Sistema de Diques

O Sistema de Diques (SD), apresentado por Orts e Pecino (2012), é um plano de atitudes coordenadas, interconectadas e progressivas que visam garantir o respeito na sala de aula, com o objetivo de conter assertivamente condutas e atitudes abusivas mediante o fortalecimento positivo de competências interpessoais e intrapessoais. Os autores se apoiam na terminação de “diques”, com o objetivo de facilitar a visualização e destacar o caráter assertivo que deve existir em todas as práticas de um plano de ação com alunos, sempre apoiadas em critérios unificados, comunicação fluida e coerção.

Um SD se apoia em algumas características:

- É um sistema que vai de forma progressiva mostrando aos alunos a necessidade de mudar de comportamento;
- Busca-se prevalecer as relações respeitadas, voltadas para o grupo, destacando que o respeito vale para todos os integrantes da comunidade escolar.
- Categoriza-se o problema. Ao compreender as questões cognitivas, sociais e emocionais envolvidas no conflito, é possível agrupá-lo em categorias e assim dar um primeiro passo para manejá-lo.
- Localizar problemas. Cada dique será responsável por um tipo de problema, podendo, assim, ser localizado rapidamente e encaminhado para os responsáveis. Por exemplo, problemas de condutas leves e repetitivos devem ser de responsabilidade do professor da sala, já os casos mais graves, pertencem à gestão, à direção da escola.

- Uma rede de apoio, de responsabilidades e consequências. Quando, em uma situação, um agente não consegue os resultados esperados, outro agente (do dique seguinte ou dentro do próprio dique) age rapidamente com o objetivo de reforçar a ação.

Orts e Pecino (2012) reforçam que a eficácia de qualquer plano está relacionada a sua implantação. Para isso, destacam passos para uma implantação eficiente de um Sistema de Diques. Os autores colocam como passo zero, ou seja, antes de qualquer iniciativa é ter uma predisposição coletiva favorável a mudanças. Assegurados da disponibilidade do grupo, eles abordam a necessidade de ter clareza dos propósitos com esse plano. Construir com os profissionais da escola uma postura realista, que evite futuras frustrações. Destacando que um mesmo plano que envolva a gestão de convivência da escola, por exemplo, poderá ser subdividido em outros três planos que favoreçam o alcance dos objetivos, como um plano de resolução de conflitos, um plano de gestão de convivência e um plano que integre as questões cognitivas, sociais e emocionais. Neste momento, também sugerem uma pesquisa desses profissionais, ou seja, quais serão aqueles que tomarão a frente desses diques? Um olhar para o perfil e, assim, compor, a partir das necessidades da escola, as pessoas envolvidas em cada parte do sistema.

Também é preciso ter clareza dos princípios que nortearão as práticas. Orts e Pecino (2012) apresentam um guia de princípios, que podem ser usados como base, por exemplo, o planejamento das ações, proatividade interna, economia (no sentido de evitar burocracia), firmeza e empatia, entre outros.

Na sequência, tratam do estabelecimento de prioridades. Não se pode atuar em todos os pontos de uma única vez. Segundo Orts e Pecino (2012), é preciso estabelecer quais são os problemas prioritários para se centrar neles. Eles sugerem iniciar de situações práticas e fáceis, como um impulso para o todo. E depois seguir com atitudes que causem mal-estar ao professor.

Vale destacar aqui como os autores sugerem que aconteça a escolha das prioridades, por meio do que eles chamam de Conduas Diana, Desafios e Conquistas, O poço dos desejos e Técnica 3x3x3.

- Conduas Diana

Consiste em escolher as condutas que mais incomodam durante a aula em um determinado período de tempo, para poderem criar medidas preventivas que evitem que aconteça novamente. Para isso, propõe alguns passos, como: criar

com os educadores um ranking das queixas/incidências, de modo que todos os professores possam enxergar suas queixas e de seus colegas. Esses profissionais podem ir anotando ao longo da semana, o que os incomoda, quais situações geram mal-estar. A partir disso, atuam com as Conduas Diana, que seria a escolha de seis-oito condutas de maior frequência, criando um desafio coletivo de atuação diante deles. Essa estratégia permite a unificação das práticas, facilita as ações, inclusive motivando os professores que caminham juntos, dando a sensação de coerência e potência aos profissionais.

- **Desafios e Conquistas**

Visa otimizar os efeitos benéficos das práticas docentes, pode ser utilizada com professores, grupos de alunos e alunos individualmente. Os passos devem ser: um grupo destaca um desafio apoiado em um objetivo diana. Esses desafios devem ser claros e concisos. A partir disso, em um quadro visível para a equipe, vão monitorando quando conseguem individualmente lidar com a situação e quando não conseguem, também marcam como forma de solicitar práticas coletivas, ou ainda, ajuda dos colegas com sugestão de estratégias e até mesmo, apoio direto. Nesse mesmo quadro, destaca-se, ao final de cinco dias, conquistas. Uma vez que todos da equipe conseguiram lidar com esse desafio, caminha-se para outro.

- **O poço dos desejos**

O objetivo principal é concretizar esforços em temas importantes por meio de estratégias sensíveis e operativas, buscando êxito coletivo fácil e rápido. A estratégia acontece da seguinte forma:

- 1. Cada educador descreve o problema que para ele é o mais significativo.
- 2. Dividem-se os problemas entre vitais (66% do grupo apresenta essa queixa), médio (33% a 66%) e triviais (menos de 33%).
- 3. Ordena-se dentro de cada eixo, por meio de votos, por qual problema começar.
- 4. Espaço para criação de estratégias, no grupo vá surgindo possibilidades de atuação.
- 5. Novamente, vota-se nas soluções apresentadas selecionando 3 (a-b-c), caso uma não funcione, o professor deve utilizar-se da outra.

- **Técnica 3x3x3**

Pergunta-se a toda a equipe educativa da escola: Três processos que funcionam bem na sala de aula/ Três processos que apresentam falhas/ Três propostas de melhora. Simples e rápida, permite detectar de forma global as virtudes e as dificuldades nas práticas da escola.

Após definida as prioridades, ou seja, por onde se inicia o trabalho, Orts e Pecino (2012) destacam a necessidade de construir protocolos, diferenciando as estratégias, assegurando que sejam aplicadas corretamente, buscando novas estratégias que atuem nas causas do problema, abandonando rituais disfuncionais.

Observa-se que esta é uma proposta que engaja toda a comunidade escolar na busca pela melhora nas relações. Nota-se uma coerência e um alto nível de corresponsabilidade nas práticas da equipe, nada é feito sem planejamento.

As estruturas de cada dique são claramente limitadas para que não percam a sua eficiência. O dique 1 envolve a equipe de professores, o dique 2, tutores, e o dique 3, direção, e dique 4, as instituições sociais. Temos ainda, o dique da família e da orientação.

Veja uma imagem apresentada pelos autores:

FIGURA 2: SISTEMA DE DIQUES (ORTS, PECINO, 2012, P55)

Orientação	D4: Instituições Sociais	Família
	D3: Direção	
	D2: Tutoria	
	D1: Professores de sala de aula	

Fonte:
Orts
e
Pecino
(2012, p. 55)

2, p. 55)

O dique 1 traz como função principal dos professores a gestão de sala de aula. Enquanto no dique 2, os tutores têm como papel coordenar, intercomunicar e apoiar os professores. Deve sempre verificar os problemas de convivência por meio de observações, avaliações diagnósticas e comunicação. Devem gerenciar os incidentes e aplicar as devidas medidas. Os problemas que não são resolvidos aqui devem ser encaminhados para o dique 3. Nesse espaço, a direção, em parceria com os tutores, rastreia os problemas. Ela assegura que os professores cumpram suas funções; verificar se os tutores têm rastreado os problemas e aplicado as medidas que lhes cabem; E gerencia os problemas graves e encaminha os

problemas que saem do âmbito da escola para o dique 4, as instituições sociais. Estas tratam dos problemas psico-sociofamiliares específicos de caráter supraescolar.

O Dique da família diz respeito ao papel desta na sua relação com a escola. Enfatiza ser a primeira responsável pela educação dos filhos, tem importante papel de apoio às medidas tomadas pelos diques escolares e sociais.

Por fim, o dique da orientação, que envolve um cargo técnico que coordena o departamento de assessores externos à orientação.

É notório que esse sistema funciona como uma engrenagem, um dando apoio e suporte ao outro. E principalmente, como já apontado anteriormente, uma engrenagem em que um ajuda o trabalho do outro, falando a mesma língua. Exemplo disso se dá, quando os autores diferenciam os tipos de conflitos para pensar na gestão dos mesmos: Condutas disruptivas pontuais e condutas inadequadas. Diante de ações pontuais, por exemplo, os diques atuarão com advertências (assertivas, respeitosas, coerentes, discretas, empáticas etc.). Essas podem ser públicas (acontecem em aula, do professor para o aluno, e têm como vantagem sua rapidez, mas é preciso cuidado com a exposição. Exemplo: repetir tranquilamente a ordem dada, gestos, aproximação. Não funcionando, o professor pode argumentar falando da aprendizagem do grupo, retomar normas e até mesmo o pedido de respeito, de reciprocidade, sem, de forma alguma, desrespeitar o aluno.); privadas (para alunos disruptivos que mantêm o comportamento inadequado e, ao falar em público, podemos reforçar essa conduta. Em uma conversa privada, breve, firme e respeitosa, o professor discute sobre as atitudes inadequadas, criando um espaço para o compromisso de mudança e possíveis consequências); reforçadas (quando as práticas individuais acima não surtem o efeito necessário, pede-se ajuda, por exemplo a um pequeno grupo de professores que também estão tendo problemas com o mesmo aluno e todos atuam juntos em uma conversa com ele, ou ainda, o apoio de alguém que pode ajudar no monitoramento diário, semanal dos comportamentos desse aluno, entre outros).

Orts e Pecine (2012) também discutem as dificuldades que podem surgir, como ter falha na comunicação entre os diques, e sugerem estratégias para lidar com as dificuldades. Nota-se, assim, uma prática bem-estruturada e segura de suas ações para gerenciar os conflitos naturais da escola, isso inspirou a construção do programa sistêmico deste trabalho. A forma como eles iniciam a proposta de intervenção foi também usada por nós, num primeiro momento, engajando a equipe de professores, ou seja, assegurando a disposição da equipe que atuaria com os alunos “difíceis”. Tivemos clareza dos princípios que norteariam nossas ações. Também buscamos estabelecer prioridades, considerando que

haveria muitos comportamentos que precisariam ser melhorados, partimos daquilo que julgamos que teríamos melhores resultados rapidamente.

4.1.3. Projeto Prevenir a Violência Escolar

O Projeto Prevenir a Violência: Implantação das Comunidades Educadoras do município de Suzano/SP, foi desenvolvido pelo Instituto Cultiva e recebeu o Prêmio Cidade da Aprendizagem da Unesco 2017, considerado como uma das 16 experiências mais exitosas do mundo no âmbito da educação pública.

O objetivo é construir estratégias para lidar com a queda de desempenho escolar, o aumento da violência no meio acadêmico, a evasão e a falta de frequência por parte dos estudantes.

O Projeto Prevenir a Violência Escolar é um programa de formação e preparação permanente de técnicos e lideranças, conta com uma gestão compartilhada por três redes de atuação: Sistema Educacional (pedagogos, diretores e docentes), Secretarias Parceiras (Saúde e Desenvolvimento Social) e Conselhos Tutelares e de Direitos (lideranças comunitárias), que integram um sistema de proteção aos estudantes e suas famílias.

Há uma proposta de formação continuada para todos os que atuam no programa, desde coordenadores pedagógicos a articuladores comunitários, que nesses encontros formativos entendem seus papéis. Além disso, estudam acerca das definições de educação (formal e informal); comunidade e território; estudo dos programas sociais e educacionais de Suzano; papel das lideranças; políticas públicas; orçamentos públicos; exposição dos agentes de saúde; exposição das equipes do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS); relação dos equipamentos e o ciclo do Programa Comunidades Educadoras, etc.

A formação dos professores participantes é mensal ou quinzenal, conforme a definição de cada escola. Nesses encontros, são realizadas discussões acerca do desempenho escolar e das questões familiares dos alunos e, a partir disso, buscam elaborar um plano de ação para a superação das dificuldades verificadas.

Há no programa um personagem importante, que são os articuladores comunitários, responsáveis por visitar famílias em situação de vulnerabilidade. Esses profissionais levantam informações acerca de condições de vida desses sujeitos.

Percebe-se que há aqui uma articulação da atuação da escola com a comunidade, o que amplia o olhar para o aluno e para sua vida. Bem como eles propõe, julgamos fundamental um plano de ação de para professores, um espaço de estudo, mas também de reconhecimento do sujeito e verificação das práticas iniciadas.

A seguir, destacaremos alguns programas voltados especificamente para o trabalho com os alunos. Serão eles: O Trabalho com a aula de convivência; Positive Behavior Intervention&Supports (PBIS), Fast Truck (Conduct Problems Prevention Research Group) e Método de Preocupação Compartilhada.

4.1.4. Aula de Convivência

Na Espanha, o trabalho com alunos “difíceis” acontece nas Aulas de Convivência. Segura et al. (2011) explicam que essa aula é pensada para que os alunos encaminhados possam refletir sobre o que os levou àquela indicação e para ajudá-los a construir uma conduta mais assertiva. O objetivo desse encontro não é punitivo, e sim educativo. O propósito é favorecer o desenvolvimento de competências sociais que facilitarão resoluções mais pacíficas dos conflitos, a melhora das relações interpessoais e da compreensão das normas da escola.

As aulas são destinadas a alunos que apresentam dificuldades de convivência, seja por condutas agressivas ou extremamente passivas. Quem os indica é a direção da escola, que determina a quantidade de horas em que o sujeito deve participar do programa. O responsável por este grupo de estudos pode ser o orientador, o professor tutor ou qualquer outro professor da escola que seja especialista em gestão de sala de aula e em programas como esse, uma vez que as aulas acontecem dentro do período regular.

Os conteúdos trabalhados são diferenciados para alunos de Fundamental I e II. A estrutura básica acontece da seguinte forma: Os alunos encaminhados terão pelo menos três encontros trabalhando a Unidade I – O Cognitivo: Pensamento causal, pensamento alternativo e pensamento consequencial. Em seguida, são organizadas horas de assistência que incluem: de quatro a sete encontros, em que trabalharão com O cognitivo: pensamento causal, pensamento alternativo e pensamento consequencial (quatro encontros) e com O moral: frases inacabadas e dilemas morais (três encontros). Esses encontros acontecem entre a primeira e a segunda semana de trabalho. Entre a segunda e a terceira semana, os jovens terão de oito a 12 encontros trabalhando pensamentos, moral e emoções. Na terceira e na quarta semana (entre 13 e 20 encontros), o programa é completo.

Vale ressaltar que, quando um aluno é encaminhado para aula de convivência, as famílias são imediatamente informadas e deverão participar de alguns encontros com seus filhos durante a aula. Após o término do programa, mantém-se contato com os familiares durante um mês para garantir maior generalização das aprendizagens adquiridas por ambos. Além disso, o Plano de Convivência faz parte das Políticas Públicas da Espanha e não atuam apenas com os alunos disruptivos.

4.1.5. Positive Behavior Intervention & Supports (PBIS)

O Programa Comportamento Positivo Intervenção e Suporte (PBIS) oferece uma abordagem baseada em pesquisa para a promoção do comportamento pró-social de alunos com e sem queixas de comportamento.

BRADSHAW – O PBIS, em toda a escola, é uma estratégia de prevenção universal não curricular que visa alterar o ambiente escolar, criando sistemas aprimorados (por exemplo, disciplina, reforço, gerenciamento de dados) e procedimentos (por exemplo, encaminhamento a diretoria, reforço, treinamento) que promovem mudança no comportamento dos funcionários e dos alunos. O programa baseia-se na aprendizagem comportamental, social e em princípios comportamentais organizacionais (Lewis & Sugai, 1999; Lindsley, 1992).

Este programa atua em três níveis de camadas de prevenção:

FIGURA 3: NÍVEIS DE CAMADAS DE PREVENÇÃO



Fonte: Programa Comportamento Positivo Intervenção e Suporte (PBIS)

A camada 1 – Prevenção universal (TODOS) - serve como a base sobre a qual todas as outras camadas são construídas. Enfatiza habilidades e expectativas pró-sociais, ensinando e reconhecendo comportamentos apropriados e ao mesmo tempo, prevenindo comportamentos indesejados. Age como um suporte para todos os alunos.

Os princípios que orientam esta camada são: Ensine com eficácia o comportamento adequado, faça intervenções antes que o comportamento indesejado cresça, use intervenções apoiadas em pesquisas científicas, monitore o progresso do aluno e tome decisões apoiadas em dados.

Antes de implementar os próximos níveis, a escola deve já comportar algumas rotinas atuantes, como por exemplo: Ter de três a cinco expectativas afirmadas positivamente, o que está alinhado a um clima escolar positivo que a escola deve criar. Todos os alunos devem conhecer essas normas da escola. Outro ponto importante está ainda relacionado às regras. As regras de sala de aula e da escola devem estar alinhadas. Adotam o sistema de “Tokens” e elogios específicos aos comportamentos desejáveis. Vale ressaltar que essas formas de reforço serão utilizadas por todos da escola, não apenas pelos professores. É essencial estabelecer uma relação próxima com as famílias. Inclusive, os familiares podem fazer parte da equipe desse nível. Além deles, um representante dos alunos, professores e gestores da escola também devem participar. Todos passando por momentos de estudo para atuação, que deve ser sempre monitorada.

A camada dois Prevenção direcionada (ALGUNS) – este nível de suporte se concentra em melhorar os *déficits* de habilidades específicas dos alunos, para aqueles que não têm sucesso apenas com o Nível 1. A ideia também é prevenção: dar suporte para os alunos que podem desenvolver problemas comportamentais.

O suporte de Nível 2, em geral, envolve intervenções para grupos de alunos com necessidades específicas semelhantes, por volta de dez ou mais participantes. O trabalho tem como foco as habilidades sociais, autocontrole e suporte acadêmico. Pode ser implantado por todos os funcionários de uma escola. É flexível, e os alunos escolhem se irão ou não participar. O programa informa que essas intervenções podem demonstrar até 67% de efeitos positivos nos alunos encaminhados.

Com uma base sólida (Nível 1), fica fácil para a escola identificar os alunos que precisam ser monitorados no Nível 2. Entretanto, é preciso que as escolas tenham um processo metódico e claro dos alunos que precisarão do suporte. A intervenção do coordenador é muito importante nesse nível, pois, além da implementação das atividades gerais do programa, eles supervisionam as intervenções que são sugeridas.

Algo bastante interessante é que, independentemente da intervenção que será aplicada, é de extrema importância coletar e monitorar os dados que permitam avaliar o desempenho dos alunos. Por meio dessas informações, as equipes determinarão os próximos passos, como continuar, modificar ou seguir em frente com a intervenção. Há duas maneiras de avaliar as intervenções: autoavaliação e observação direta. Deixando claro que essa coleta deve ser rápida e fácil.

Como já foi dito, o foco de atuação está nas habilidades sociais, autocontrole e apoio acadêmico. Para isso, além das atividades, haverá maior aproximação dos adultos e também maior aplicação dos reforços positivos. Outra prática é a antecipação, em que, para evitar os comportamentos inadequados, é importante reconhecer que ele pode acontecer para atuar antes disso. Chamadas de pré-correções, podem ser um documento entregue, que prepara os alunos para o sucesso nas situações.

Na equipe agora do Nível 2, há um gestor da escola, um especialista em comportamento e um professor da sala.

Por fim, no Nível 3 – Prevenção Intensiva e Individualizada (Poucos) – uma forma eficaz de lidar com comportamentos muitas vezes perigosos, perturbadores, que criam barreiras à aprendizagem. Devido à abordagem individualizada de desenvolvimento e execução de intervenções, este nível oferece os recursos mais personalizados. As estratégias de Nível 3 funcionam para alunos com deficiências de desenvolvimento, autismo, distúrbios emocionais e comportamentais e alunos sem nenhum rótulo de diagnóstico, alunos “difíceis”. Segundo os dados, de 1% a 5% dos alunos que passaram pelo suporte dos níveis anteriores chegará à última camada. Os planos geralmente incluem metas relacionadas tanto aos conteúdos acadêmicos quanto ao suporte comportamental.

Faz parte desta equipe um gestor, um especialista em comportamento e outro com conhecimento básico de resolução de problemas. Assim como nos níveis anteriores, se faz necessário acompanhar os resultados dos alunos. Para isso, é utilizada uma avaliação do comportamento funcional.

Para cada aluno que recebe o atendimento no nível 3, deve haver uma equipe de soluções de problemas que se reúne regularmente para refinar as estratégias específicas para o mesmo.

Consideramos interessante essa perspectiva de progressão, ou seja, a importância de uma intervenção pontual dos professores quando os comportamentos considerados inadequados começam a acontecer. Isso fala sobre a gestão de aula, sobre o trabalho em equipe dos professores e os seus devidos encaminhamentos e, especialmente, sobre a clareza

da escola como um todo dos princípios que norteiam e sustentam suas práticas, algo que buscamos em nosso programa destacar com os docentes.

Alguns estudos apontam que a aplicação deste programa reduz encaminhamentos disciplinares (TAYLOR e GREENE et al., 1997), bem como as suspensões (SUGAI e HORNER, 2006). Além disso, Bradshaw et al. (2008), em um estudo randomizado de grupo longitudinal com 2.507 funcionários de 37 escolas públicas de Maryland, sendo 21 escolas com a aplicação do PBIS e 16 designadas para a comparação, os pesquisadores tiveram como objetivo verificar o impacto do PBIS para a saúde organizacional escolar. Como esperavam, as escolas que implementaram o PBIS apresentaram melhoras significativas nas relações, na saúde organizacional geral, o que poderia estar relacionado ao efeito do programa no desenvolvimento dos alunos.

4.1.6. Fast Truck

Fast Truck é um programa de intervenção que abrange desde a primeira infância até a adolescência. Tem como objetivos melhorar as competências das crianças, o contexto escolar, a eficácia dos pais e, assim, a relação escola e família, o que, com o passar do tempo, irá contribuir para prevenir comportamentos indesejados na adolescência.

Em sua primeira fase de aplicação, o Fast Truck desenvolve conceitos sobre as emoções, as relações sociais e o autocontrole. Já na próxima fase de intervenção, da sexta à décima séries inclui atividades padronizadas e individualizadas para os jovens e para as famílias que precisem da intervenção. Esses serviços fortalecem os fatores protetivos diminuindo os riscos.

Em nosso programa de intervenção com os alunos da classe dos adolescentes “difíceis”, procuramos por meio da comunicação e da resolução de problemas, trabalhar bem como apresentado aqui, a manifestação assertiva das emoções e a melhora das relações sociais.

4.1.7. Método de Preocupação Compartilhada

Outra perspectiva de trabalho com alunos desafiadores é apresentada por Greene (1998-2014). O pesquisador enfatiza que o menos importante é o comportamento em si

apresentado pelo jovem. Para ele, o foco do trabalho com esses alunos está na aprendizagem de ferramentas que estão faltando, dificultando, assim, seus relacionamentos.

De acordo com Greene (1998-2014), faltam ferramentas para esses jovens desafiadores, como: flexibilidade, adaptabilidade, tolerância à frustração e solução assertiva de problemas. O pesquisador comprova essa tese afirmando que as pesquisas indicam que esses meninos e meninas não se mostram desafiadores o tempo todo, mas particularmente nos momentos em que as ferramentas citadas deveriam ser aplicadas. Assim sendo, os comportamentos desafiadores surgiriam quando a demanda do meio ultrapassa as ferramentas construídas por esse sujeito, ou seja, ele não possui uma resposta adaptativa para essa demanda.

Deste modo, o aluno “difícil” não grita, chora ou agride por diversão. Eles não escolhem apresentar esses comportamentos. Para o autor, eles gostariam de agir bem como o resto da turma, mas eles não sabem como. Ele afirma: “crianças agem bem como podem” (p. 11).

A primeira estratégia que deve ser utilizada para reduzir os episódios desafiadores é trabalhar com soluções de problemas. O autor enfatiza que esse trabalho não acontece colocando adesivos ou tarefas na lousa ou o aluno para fora da sala de aula, muito menos gritando ou dando sermões, nem tirando algo que ele goste. Fato é que essas estratégias muito utilizadas inúmeras vezes causam mais episódios desafiadores do que os previne.

Para entender a proposta do autor, primeiramente é preciso retomar a premissa já citada acima: “crianças agem bem como podem”, o que é diferente da filosofia que considera que as crianças agem bem quando elas assim querem. De acordo com esta, ao acreditar que o aluno não age bem porque não quer fazê-lo, o professor tende a utilizar punições e recompensas com o objetivo que o jovem queira, assim, agir bem. Porém, se considerar que eles agem da forma que são capazes, essas estratégias não ajudam porque elas não ensinam habilidades que contribuam para soluções de problemas.

Greene (1998-2014) ainda esclarece que há crianças que demonstram dificuldade em fazer transições de uma atividade para outra e que eles nos mostram isso, ao negarem insistentemente as solicitações dos pais ou professores. Claro que a tendência de uma criança é negar um pedido, principalmente quando está fazendo algo prazeroso. O que o autor chama atenção é para a intensidade desses comportamentos e para a reação do adulto. Para ele, impor a solução não é o caminho. Ao agir assim, o adulto e a criança se frustram, o que leva a outros episódios de desafio. Portanto, é preciso ser proativo e colaborativo, o que trará melhores resultados.

O pesquisador também destaca outras dificuldades do jovem “difícil”: expressar preocupações, necessidades ou colocar em palavras seus pensamentos. Muitos meninos e meninas não apresentam boas ferramentas de comunicação, não desenvolveram um vocabulário básico para se expressar com coisas simples, faltam recursos como: preciso de um tempo ou não quero falar sobre isso agora. Além disso, também demonstram dificuldade de pensar racionalmente ao serem frustrados e darem uma resposta a essas emoções. Jovens que possuem boas ferramentas tendem a raciocinar mais para dar respostas do que se deixarem levar pelas emoções.

A partir desses preceitos, Greene (1998-2014) esclarece o trabalho com soluções de problemas. Para ele, identificar o problema e relacioná-lo com cada habilidade que precisa ser desenvolvida pode ser difícil. Para isso, ele elege quatro diretrizes que ajudarão na participação do aluno no trabalho.

A diretriz 1 discorre que não é possível iniciar o trabalho com soluções de problemas como a palavra difícil. Essa palavra pode levar a criança ou jovem a ficar na defensiva e não desejar a se envolver no processo. Na segunda diretriz, o autor enfatiza que os problemas trabalhados devem ser divididos em pequenas partes para a construção do todo. Já na terceira, ele é bastante enfático, dizendo que o professor deve deixar de fora do programa suas teorias sobre as causas dos problemas mal resolvidos. E, complementando, na quarta, deixar também as soluções prévias de fora.

Em nosso trabalho de atuação com os alunos considerados difíceis, aplicamos esse método de preocupação compartilhada (será descrito na intervenção), uma vez que, ele traz estratégias para a melhora no comportamento e no relacionamento entre docentes e discentes.

Destacamos aqui algumas propostas para o trabalho com os alunos “difíceis”. Sabemos que as escolas que trabalham em uma perspectiva construtivista piagetiana olham para o conflito não como um problema a ser administrado, mas como parte importante de seu currículo. Dessa forma, o papel do professor não é propor soluções, mas favorecer que os alunos encontrem soluções próprias, analisem as soluções para antecipar suas consequências, investiguem se há relação entre a causa da desavença e a solução proposta, busquem por soluções justas e percebam que um mesmo conflito pode ter diferentes soluções (VINHA, 2000, 2003; VINHA et al., 2011).

Esses programas apresentam práticas planejadas para a atuação com alunos considerados “difíceis”. Reconhecemos que infelizmente em nosso país isso geralmente não acontece, o que justifica e traz ainda mais significado ao trabalho proposto por nós, em que visamos elaborar e implantar um projeto educativo que tem como objetivo uma interação

mais harmoniosa desses estudantes com os professores, com os pares e com a escola, envolvendo, assim, ações coordenadas e sistematizadas com esses alunos, com a classe e com os docentes.

Em nosso próximo capítulo, apresentaremos a metodologia de nossa pesquisa.

5. MÉTODO: DELINEAMENTO DA PESQUISA

5.1.Relevância da presente investigação

Irritam, desrespeitam, questionam, não param quietos, pouco ouvem, nunca estão errados. Essas são algumas das descrições dos nossos alunos “difíceis”. Inúmeras pesquisas declaram a dificuldade que pais e professores apresentam para construir melhores relacionamentos com esses jovens.

Neste trabalho, inicialmente, optamos por colocar “difíceis” em parênteses, uma vez que não julgamos que a dificuldade em se relacionar com esses meninos e meninas se deem apenas pelas características dos mesmos, uma vez que, como aponta Greene (1998-2014), muitos jovens podem apresentar comportamentos que tornam o relacionamento difícil em determinados ambientes e em outros, não, por exemplo, ser considerado “difícil” em casa, mas na escola não. Consideramos então que, muitas vezes, a escola lida com um paradigma de comportamento normal e homogêneo, mostrando sua dificuldade e, talvez, falta de ferramentas dos professores que atuam com eles. Ao olhar especificamente para esses alunos considerados “difíceis”, falta a eles, de acordo com o autor, ferramentas como: flexibilidade, adaptabilidade, tolerância à frustração e solução assertiva de problemas. O pesquisador comprova essa tese afirmando que as pesquisas indicam que esses jovens não se mostram desafiadores todo o tempo, os comportamentos desafiadores apareceriam quando a demanda do meio ultrapassa as ferramentas construídas por esse sujeito, ou seja, ele não possui uma resposta adaptativa para essa demanda.

Deste modo, o “aluno difícil” não grita, chora ou agride por diversão. Eles não escolhem apresentar esses comportamentos. Para o autor, eles gostariam de agir bem como o resto da turma, mas eles não sabem como.

Train (1997) vai além, ele acredita que esses alunos são jovens frágeis e emocionalmente vulneráveis. Aparentemente, podem ser justamente o contrário (durão, despreocupado, grosseiro), mas, na verdade, essa é uma das formas que encontram de se proteger, ou seja, quanto mais frágeis, mais agressivos se mostrarão. Mostram então que sua maior dificuldade é lidar com as pessoas mais próximas, precisando, então, não de críticas ou punições, mas sim de fortalecimento. É essencial realizar um trabalho com autoconhecimento, uma vez que esses jovens têm, em geral, uma imagem muito ruim de si mesmo.

Além disso, para ele, o jovem emocionalmente frágil precisa de ainda mais proteção do que os outros. Ou seja, precisa da segurança de ter uma pessoa responsável por ele. Entendemos como aquela pessoa, que seja da família ou da escola, que ao estar em contato direto com esse adolescente não o “abandona”, que enfrenta com ele as adversidades, ajuda-o a pensar e construir novas estratégias e seguir em frente, juntos. O que não quer dizer apoio às ações inadequadas, significa, sim, assumir o papel de adulto, e não estar no mesmo nível, impor limites, mas dando o suporte necessário.

A partir desse cenário e considerando que há poucas pesquisas nacionais que abordem essas dificuldades para lidar com jovens desafiadores, se faz necessário construir um trabalho amplo em que professores e orientadores possam, por meio de estratégias mais assertivas, aprimorar o trabalho com os alunos “difíceis” e salas mais difíceis e, também, oportunizar que esses jovens aprendam a lidar com as situações vivenciadas de forma mais respeitosa, em grupo e individualmente. Ramos e João (2008) elaboraram um programa de intervenção que visava melhorar as relações interpessoais em salas consideradas mais difíceis, ou seja, salas em que o trabalho se mostrava bastante desgastante, já que as estratégias utilizadas não surtiam o efeito esperado. As autoras atuaram com alunos e com a equipe pedagógica e puderam, por meio de questionários e observações, comprovar que, ao propiciar um ambiente sociomoral favorável ao desenvolvimento da autonomia e, ao mesmo tempo, capacitando professores, houve melhoria nas relações interpessoais.

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa-ação fundamentada na teoria construtivista é elaborar e implantar um projeto educativo que visa a uma interação mais harmoniosa dos estudantes considerados “difíceis” com os professores, os pares e a escola, envolvendo ações coordenadas e sistematizadas com esses alunos, a classe e os docentes.

5.2.Problema

Ao atuar, principalmente, com os professores e com a classe, haverá uma interação mais harmoniosa desses estudantes “difíceis” com seus pares e docentes?

5.3.Objetivos

A presente pesquisa-ação, fundamentada na teoria construtivista, tem como objetivo geral elaborar e implantar um projeto educativo que visa a uma interação mais harmoniosa dos estudantes considerados “difíceis” em suas relações com os seus professores, colegas, envolvendo ações coordenadas e sistematizadas com a classe que esses estudantes estão inseridos e com os docentes.

Para alcançar esse objetivo, atuamos em uma escola particular do interior de São Paulo e tivemos como participantes alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II e seus professores.

Tivemos também como objetivos específicos:

- Contribuir para a formação dos professores com estratégias mais eficazes para lidar com as incivildades e com os adolescentes considerados “difíceis”;
- Trabalhar práticas sociomorais e emocionais com os alunos da classe em que esses jovens estão inseridos;
- Construir um modelo de práticas e estratégias para escolas que desejem melhorar as relações em classes com alunos “difíceis”;

Os dados coletados foram analisados qualitativamente por triangulação de métodos. De acordo com Marcondes e Brisola (2014), a triangulação de métodos possibilita ao pesquisador, olhando para sua coleta de dados, ampliar suas informações em torno de seu objeto de pesquisa, uma vez que pode aplicar três ou mais técnicas para isso. Em nosso caso, fizemos uso de entrevistas, trabalhamos com o grupo de professores e atuamos diretamente com os adolescentes.

5.4.Delineamento da Pesquisa e Coleta de Dados

Essa investigação se enquadra numa metodologia qualitativa, em que o ambiente natural será a fonte dos dados e supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que será investigada. Segundo Pérez-Serran (1994, p.46) o foco dessa metodologia reside na “descrição detalhada de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis, incorporando a voz dos participantes, suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões, tal e qual são expressas por eles mesmos” (PÉREZ-SERRANO, 1994, p. 46). De acordo com Godoy (1995a), o pesquisador

deve ir a campo buscando compreender o fenômeno e, assim, ao coletar inúmeros dados, poderá, ao analisá-los, entender a dinâmica pesquisada.

Segundo a autora, “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (1995, p.62). Sendo assim, a partir dos objetivos propostos, acredita-se que a identificação e a compreensão e atuação frente aos comportamentos do “aluno difícil” poderão ser mais bem realizadas no ambiente natural do adolescente que, no caso, é a escola, mais especificamente sua sala de aula.

A pesquisa qualitativa dá à investigação a possibilidade de gerar outras reflexões acerca do tema estudado em outros tempos e espaços, trazendo oportunidades de mudança no campo da pesquisa e das práticas em questão (FLICK, 2009).

Quanto ao delineamento, ou seja, ao seu planejamento ou às ações necessárias para que a pesquisa se efetive, na classificação proposta por Gil (1987-2009), trata-se de uma pesquisa-ação. Esse tipo de estudo caracteriza-se por uma metodologia participativa em que pesquisadores, professores e alunos interagem entre si. Para Chizzotti (2001), o pesquisador é parte fundamental desse tipo de pesquisa qualitativa, devendo, então, estar aberto a todas as manifestações que observa, sem deixar-se conduzir por explicações imediatas, podendo assim compreender o fenômeno de forma global. Os pesquisados, assim como todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, são sujeitos que elaboram conhecimento. Cria-se, então, uma dinâmica entre pesquisador e pesquisado, em suas palavras, uma “relação viva” (p. 84).

A pesquisa-ação difere significativamente de outras pesquisas, uma vez que, além de ser mais flexível, envolve a ação dos pesquisadores e do grupo, neste caso, de alunos e professores nos diferentes momentos da pesquisa. A análise e a interpretação dos dados podem ser como em uma pesquisa clássica (categorização, tabulação, análise estatística) ou o foco na discussão dos dados alcançados empiricamente (GIL, 1987-2002). Neste caso, evidenciaremos e analisaremos os materiais produzidos pelos alunos e professores nos encontros formativos.

Franco (2005) afirma que o pesquisador que escolhe por esse modelo de pesquisa tem clareza de que a pesquisa e a ação, ao caminharem juntas, poderão transformar a prática. O autor aborda a pesquisa-ação crítica. Nela, o caráter formativo da pesquisa possibilita a transformação consciente dos sujeitos envolvidos, enfatizando o quanto essa pesquisa é “eminente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática” (p. 489).

Considera-se, então, a partir do que foi exposto, que a pesquisa-ação vai ao encontro do alcance dos objetivos dessa pesquisa, visto que ela se caracteriza pela interação do pesquisador com os pesquisados e, assim, possibilita a transformação dos sujeitos envolvidos.

Além disso, a presente pesquisa se enquadra também como uma pesquisa-formação. Segundo Santos (2019), a pesquisa-formação pode ser explicada como sendo uma metodologia em que se contempla a possibilidade de mudanças das práticas, bem como dos sujeitos em formação. Apoiada em Nóvoa (2004), ela destaca o papel das pessoas envolvidas na pesquisa, atuando simultaneamente como objeto e sujeito da pesquisa. Nesta abordagem, o pesquisador não aplica apenas o que sabe, pois as estratégias de aprendizagem e os conteúdos, em si, surgem da troca entre todos os envolvidos.

Nossa pesquisa tem como finalidade promover a formação dos docentes, criando espaços para a participação efetiva deles por meio de um programa flexível com relação ao conteúdo trabalhado, valorizando não só a coleta de dados, mas também o conhecimento produzido.

As intervenções aconteceram, então, em duas grandes frentes. A primeira, com o grupo de estudantes, e a segunda, com o grupo de professores. O trabalho com os alunos acontecia semanalmente, totalizando 16 encontros de duas h/a cada, com atividades planejadas a partir de temas considerados importantes, pensando na construção de novas relações e habilidades para os alunos considerados “difíceis”, como: comunicação e resolução de problemas. Quinzenalmente, como já era proposto pela própria escola, assumimos a formação dos professores. Totalizamos nove encontros de duas h/a cada, com o objetivo de ajudar os professores a construir melhores estratégias para lidarem com os alunos “difíceis”. Esse trabalho será detalhado a seguir.

5.5.Participantes

Ao propor essa intervenção, o primeiro critério de escolha de uma escola seria que a instituição já tivesse um espaço consolidado de formação dos professores acerca da convivência. Ou seja, buscávamos um local em que as relações entre pares, entre professores e alunos se constituíssem como um valor. Esses fatores eram fundamentais para a tomada de decisão do local da pesquisa, considerando que para nós era importante atuar com profissionais que já tinham uma base de estudos nessas áreas, atuassem embasados por ela e, mesmo assim, não estivessem encontrando soluções assertivas para lidar com alunos

desafiadores. Deste modo, a escola eleita para a pesquisa já tinha, por exemplo, em 2019, quando propusemos o trabalho, cinco anos de formação nesta área. Havia, assim, propostas de formação para a equipe gestora, professores, monitores de pátio e para os alunos. Essa instituição caminhou avaliando o seu clima escolar, inserindo uma aula na matriz curricular para trabalhar a convivência, formou equipes de ajuda, abriu espaço para a família com a escola de pais, e muitas outras propostas foram sendo consolidadas ao longo dos anos.

Assim, o primeiro contato com a escola ocorreu no início do ano de 2019 e teve como objetivo apresentar a proposta e convidá-los para a pesquisa-ação. Após a autorização da instituição, submetemos o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Unicamp⁶.

A partir disso, apresentamos detalhadamente, inicialmente, a pesquisa à equipe gestora da escola. Destacamos como o trabalho de intervenção com professores e alunos aconteceriam, os objetivos a serem alcançados e o tempo de duração da pesquisa. Vale aqui ressaltar que outro fator que favoreceu a escolha desta instituição foi que os professores já tinham instituído um horário semanal de estudo coletivo e os alunos também já tinham na matriz curricular uma aula semanal que envolvia os temas que abordaríamos, ou seja, ambos já estudavam conteúdos relacionados às relações, desde a importância da identificação e manifestação dos sentimentos, clarificação de valores, formas de se comunicar, entre outros. Foi necessário reorganizar a matriz uma vez que precisaríamos de duas horas/aula para a proposta das atividades.

Em conversa com a orientadora educacional, selecionamos duas salas de oitavo e uma de nono ano para observarmos. Salas as quais os professores demonstravam dificuldades de atuação. Após algumas observações, selecionamos um nono ano. O critério de seleção foi decorrente das características da turma apresentadas pelos professores em formação e gestores em uma reunião. Havia uma queixa frequente dos docentes sobre o comportamento de alguns estudantes e por estarem nessa classe, na perspectiva da orientação escolar e da psicóloga, os alunos mais “difíceis”. Traremos mais características da escola e da turma na descrição da intervenção.

A partir da escolha da sala, a equipe gestora afirmou que na turma teríamos cinco alunos considerados “difíceis”. Fizemos algumas sessões de observação. Na sequência, conversamos com três professoras da turma (português, matemática e ética) e elas

⁶ Registro Comitê de Ética da Unicamp – CAAE: 25308619.0.0000.8142. Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/>

confirmaram os mesmos cinco alunos. A partir disso, fizemos uma nova reunião com a equipe gestora com o objetivo de definir os alunos participantes da pesquisa.

Nesta reunião, começamos a conversa definindo o que seria um aluno “difícil” e diferenciando suas características de um adolescente com comportamentos esperados para a faixa etária. Isso se deu, uma vez que, daqueles cinco sujeitos indicados, apoiada nessa reflexão, a pesquisadora acreditava que apenas dois deles estariam inseridos na classificação de “difícil”. Retomamos o histórico desses jovens na escola, ponderamos comportamentos pontuais, momentos de vida e adaptações comuns desta fase e concluímos que, de fato, apenas dois estariam inseridos neste estudo.

Outra consideração feita foi a indicação, para a pesquisa, de um aluno que não havia sido citado por nenhum dos profissionais da escola. Esclarecemos que nem sempre o aluno “difícil” é apenas o questionador, agitado ou impulsivo, ele pode apresentar, por exemplo, boas habilidades sociais quando pensamos nas relações, mas não respeitar regras, combinados, fazer as coisas apenas à sua forma, ser inflexível. Assim, definimos três alunos “difíceis” participantes do projeto.

Com a aprovação do comitê de ética e a anuência da equipe gestora, com eles, marcamos uma entrevista com os pais e responsáveis dos alunos considerados “difíceis”. Tivemos como objetivo conhecer, pelos olhos dos familiares, esses jovens. A partir dos estudos na literatura nacional e internacional, consideramos que esse momento poderia nos ajudar a construir hipóteses mais consolidadas do que movia ou explicaria os comportamentos inadequados. Além disso, seria fonte de conhecimento das estratégias e limitações do adolescente, como se davam as relações familiares e com os pares, entre outras. Dividimos a entrevista, então, em três momentos: escola, família e o adolescente. Para melhor compreensão, segue abaixo um quadro com as perguntas norteadoras da conversa.

QUADRO 1: QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA COM A FAMÍLIA. FONTE: A PESQUISADORA (2019)

ESCOLA	O que seu filho fala para você sobre a escola?
	Ele gosta ou reclama para ir à escola?
	Mudou de escola? Quais razões?
RELAÇÕES FAMILIARES	Quais as suas maiores dificuldades?
	Como você tem lidado com elas? Conversa? Como? Castigo? Quais?
	Por que você acha que seu filho age dessa

	forma?
	O que você observa como avanços e o que você considera que seu filho pode melhorar?
O ADOLESCENTE	Tem amigos? É convidado para ir à casa/festas deles? Leva amigos para casa?
	Como ele se relaciona com os familiares? E com outras pessoas?
	Como reage em situações corriqueiras? Por exemplo, quando é frustrado, quando se envolve em um conflito....
	Escolha algumas palavras para descrever seu filho.

Fonte: A pesquisadora (2023)

Destaca-se que foram perguntas norteadoras, não fechadas. Isso quer dizer que a pesquisadora não tinha que obrigatoriamente ir perguntando uma a uma, mas tinha clareza do que seria importante investigar, mas, ao mesmo tempo, considerava que um espaço de diálogo seria mais acolhedor.

Ao questionar acerca da escola, buscávamos conhecer os sentimentos do jovem pela escola e, além disso, investigar se as queixas de comportamento já eram existentes a ponto de acontecerem mudanças de instituição, o que é bastante comum com esses sujeitos. Nas relações familiares, investigamos as estratégias de solução de problemas utilizadas pelos pais, analisamos se havia padrões mal-adaptativos e conhecemos as crenças em relação às ações dos filhos. Exploramos na parte chamada “O adolescente” as relações dos adolescentes e suas formas de reação mais habituais. Por fim, solicitamos palavras que descrevessem seus filhos para, assim, conhecer a imagem que a família tinha deles.

Nessa entrevista, esclarecemos que o trabalho aconteceria na sala de aula, os principais objetivos da intervenção e já adiantamos alguns temas que seriam desenvolvidos nos encontros. Entretanto, deixamos claro que os conteúdos poderiam ser alterados de acordo com a necessidade da turma. Entregamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelos responsáveis, que também receberam uma cópia do documento.

Diante da autorização da escola e dos responsáveis pelos alunos “difíceis”, os estudantes do nono ano foram convidados a participar da pesquisa. Para isso, a pesquisadora foi até a sala e explicou para os alunos que estava desenvolvendo um estudo com atividades que aconteceriam durante as aulas, buscando melhorar as formas com as quais eles se relacionavam entre eles e com seus professores. Foi deixado claro que só usaríamos os dados dos sujeitos que permitissem e que seria necessária a autorização dos responsáveis. Deste modo, foram entregues os documentos necessários: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os alunos e responsáveis, que foram lidos e assinados por todos. Os documentos destacam o objetivo da pesquisa; o nome e o telefone de contato institucional da coordenadora-geral do Projeto; e, também, os cuidados éticos que seriam tomados com a aplicação da intervenção e divulgação de seus resultados. Uma cópia dos documentos permaneceu com os participantes. Todos os alunos do nono ano aceitaram participar da pesquisa, totalizando 28 alunos.

Além do trabalho com os estudantes, propusemos também uma intervenção com os professores, com o objetivo de contribuir para a formação dos docentes dessa turma com estratégias mais eficazes para lidar com os alunos considerados “difíceis”. Para isso, usamos dos encontros formativos que a escola já oferecia para os professores para oportunizar essas reflexões.

O processo com os professores não foi diferente. Nosso primeiro encontro teve como objetivo apresentar aos docentes do nono ano a proposta de intervenção com eles e como se desenvolveria o trabalho com a sala e com os alunos considerados “difíceis”. Apesar de o foco ser a turma do nono ano, foram convidados todos os professores do Ensino Fundamental II da escola para essa formação. Esse foi um pedido da diretora da escola, uma vez que ela considerou que os temas que seriam abordados não eram do conhecimento da maioria dos educadores e seria engrandecedor. Entretanto, tivemos maior assiduidade dos professores da classe selecionada. Além deles, estavam presentes a orientadora pedagógica, a coordenadora, a diretora e a psicóloga escolar.

Após esse primeiro momento, os professores foram convidados a participar da intervenção e foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por todos. Cada participante ficou com uma cópia desse documento.

Os encontros formativos com os alunos tiveram como objetivo geral a melhoria da qualidade das relações, não apenas no âmbito escolar, onde atuávamos. A ideia era que os temas trabalhados pudessem ajudá-los em seu dia a dia. Com relação aos alunos considerados “difíceis”, buscamos construir estratégias mais assertivas para suas relações por meio de

atividades e trabalhos com os professores que visavam favorecer a reconstrução de sua autoimagem.

Já nos encontros formativos com os professores, construímos um espaço de reflexão sobre os alunos considerados “difíceis” por meio da literatura nacional e internacional e facilitamos a construção de novas estratégias para a gestão de sala de aula, o que ajuda com os alunos objetos dessa pesquisa, mas também com a didática de aula.

A comunicação assertiva, a manifestação de sentimentos, a promoção da autorregulação moral, a resolução de problemas foram as premissas que fizeram parte de todo esse trabalho (com alunos e professores). Toda intervenção sistêmica será descrita em detalhes no próximo capítulo.

5.6. Instrumentos Utilizados Para Produção De Dados

5.6.1. Observação

A primeira produção de dados da pesquisa se deu por meio de sessões de observação (totalizando sete horas de aula) da turma indicada pela escola por ter integrantes considerados “difíceis”. A observação é um procedimento de coleta de dados que nos permite extrair informações no momento exato em que os comportamentos acontecem, a partir do seu contexto natural, o que favorece a percepção dos detalhes e, assim, pode contribuir para a análise (MARTIN e BATESON, 1986 *apud* GIL, 1987-2009).

Segundo Delval (2002), a observação só pode ter início se o pesquisador tiver um ponto de partida. Assim, para coletar os dados da pesquisa, definimos o que seria observado e como o registro deveria ser feito. Para isso, tivemos reuniões com a equipe gestora da escola para identificar quais estudantes, assim como as dinâmicas das relações, neste primeiro momento, seriam alvos da observação. Ou seja, conhecemos, pelos exemplos e pelas explicações delas, quem seriam os alunos “difíceis” e fomos, assim, observar os comportamentos descritos por quatro horas/aula.

A escolha do local em que nos sentamos para as observações foi estratégica, uma vez que, de acordo com Breakwell et al. (2010), o observador deve estar posicionado em um local a partir do qual seja possível observar o rosto das pessoas e prestar atenção em que os participantes que não estejam falando possam estar fazendo. Para isso, nos sentamos na lateral ao fundo da sala (próxima a um dos alunos considerado “difícil”), de modo a ver e ouvir os

outros, mas cuidando para não interferir no desempenho ou na naturalidade dos alunos. Vale destacar aqui que a sala observada por nós era pequena em seu espaço físico, o que facilitou esse processo. Os mesmos autores também destacam que é necessário fazer um registro rápido, ao mesmo tempo em que, detalhado do que foi observado, sugerindo o uso de indicações que favoreçam a memória do pesquisador.

A observação também se fez presente ao longo de todo o processo de intervenção, uma vez que a pesquisadora atuava diretamente com o grupo de professores e alunos, sendo caracterizada como “observador participante”. O observador, neste caso, participa parcialmente da vida do grupo, tendo um posicionamento empático. No entanto, é preciso ter cuidado, uma vez que terá um amplo acesso às relações e precisa, assim, se manter imparcial (BREAKWELL et al., 2010).

Procuramos estabelecer vínculos afetivos com os jovens que integraram a pesquisa, especialmente os alunos “difíceis”, demonstrando interesse por eles, fazendo intervenções que pudessem favorecer o desenvolvimento dos mesmos, mas sempre com uma postura imparcial e respeitosa. Em nossa análise, abordaremos melhor essa relação com o grupo e com os sujeitos-alvos deste estudo.

5.6.2. Resolução das propostas de atividades

Ao longo de um semestre, tivemos 16 encontros semanais com a sala do nono ano, em aulas duplas (duração total de 100 minutos). Em todos os encontros formativos com os alunos, tínhamos objetivos específicos a serem trabalhados com eles, sempre fazendo uso de uma aula dialogada, com discussão de vídeos, apresentação de slides, *role-playing*, atividades em grupo ou individuais, entre outras.

De modo geral, tivemos como objetivos dessas atividades:

- Reconhecer a importância de desenvolver habilidades de comunicação para uma boa convivência;

Desenvolver a assertividade;

- Reconhecer que há comportamentos que prejudicam a convivência na escola e, assim, refletir sobre suas ações;
- Pensar em comportamentos que favoreçam as relações.

Amparados nesses objetivos, organizamos todas as atividades trabalhadas e, para a produção de nossos dados, analisamos o envolvimento e participação dos alunos “difíceis” nas propostas. Observávamos como se davam as relações deles com seus pares e com a

pesquisadora, no papel de professora naquele momento, recolhíamos materiais produzidos pelo grupo de alunos e aplicamos duas rubricas e um questionário. Todas essas informações serão mais bem apresentadas tanto na descrição da intervenção quanto em nossa análise.

Já nos encontros formativos com os professores, utilizamos aulas dialogadas, sempre apresentando e embasando a discussão em pesquisas e estudos. Além disso, propusemos, em alguns momentos, práticas, estratégias de sala de aula para que os educadores aplicassem em suas aulas e verificassem sua eficácia. Sendo assim, conseguimos acompanhar como estavam se dando as mudanças de gestão de aula com o grupo, com os alunos “difíceis” e se havia, assim, melhoras também nas suas relações com esses jovens.

5.6.3. Questionário

Com o objetivo de verificar a visão dos alunos e professores acerca do projeto e conhecer suas percepções se houve contribuições e quais foram, elaboramos um questionário como mais um dos instrumentos de coleta de dados.

O questionário dos professores continha apenas quatro perguntas abertas para que, assim, esses educadores pudessem posicionar suas ideias e sugestões livremente. Nossos objetivos com essa ferramenta eram:

- Verificar se, na perspectiva deles, houve mudanças no comportamento da turma e com os alunos considerados “difíceis”;
- Investigar como, após as intervenções, estavam as relações entre pares e entre alunos e professores.

As perguntas feitas por nós foram:

1) Você observou alguma mudança no comportamento da turma? Em caso afirmativo, quais?

2) Você percebeu mudança em sua relação com a classe e entre os alunos? Em caso afirmativo, quais?

3) Em caso de mudanças na (s) questão (s) 1 e/ou 2, quais fatores você acredita terem contribuído para isso?

4) Houve alguma mudança no comportamento dos alunos considerados “mais difíceis”? De que tipo?

O questionário dos alunos foi aplicado no último encontro e foi dividido em duas partes. Na primeira parte, os alunos foram convidados a pensar na estrutura dos encontros, avaliar os aspectos positivos, negativos e dar sugestões para melhora do trabalho. Na segunda parte, solicitamos uma autoavaliação, ou seja, sugerimos que os alunos avaliassem a sua própria atuação nos encontros.

Assim, tínhamos então oito questões abertas para que os alunos pudessem refletir sobre a proposta como um todo. Nossos objetivos eram:

- Conhecer a perspectiva dos alunos, por meio de exemplos concretos, acerca da intervenção;
- Verificar se a proposta de trabalho possibilitou mudanças na visão deles.

Em virtude desses objetivos, optamos então por solicitar que os alunos identificassem suas respostas.

As perguntas do questionário dos alunos eram:

- 1ª parte – Pensando em nossos encontros: Avalie os nossos encontros apontando os aspectos positivos, negativos, as sugestões e como podemos melhorar nosso trabalho.

Positivo

Negativo

O que podemos fazer para melhorar nosso trabalho

- 2ª parte – Pensando em você: Avalie a sua atuação nos encontros

Com relação à participação:

Mudou algo em sua forma de pensar? O que?

O que já está conseguindo colocar em prática?

O que ainda não? Por quê?

O que pode fazer para melhorar?

As aplicações de ambos os questionários aconteceram via *Google Forms*. Na data da aplicação, não contamos com a presença de todos os alunos e professores. Enviamos para os professores que haviam participado da formação por *email* o formulário solicitando que o respondessem. Apenas uma professora não retornou.

5.6.4. *Rubricas*

Nunes (2006) esclarece que a rubrica é um método de avaliação que permite que o sujeito entenda que as diferentes nuances da aprendizagem são importantes. Elas são criadas pelos professores, que, ao terem clareza de seus objetivos de aprendizagem, organizam critérios ou qualidades a serem avaliados em níveis: “um aluno que não domina nada, daquele que não domina, mas sabe alguma coisa, daquele que domina, mas não sabe algumas coisas, e daquele que domina” (p. 6). Essa descrição se dá de modo que ao ler cada uma dessas descrições, o sujeito que responde, reconhece em que nível está e o que é esperado que ele alcance, mostrando que há um caminho a ser percorrido.

As rubricas são instrumentos que visam promover a aprendizagem e o pensamento do aluno, favorecendo assim, a tomada de consciência das próprias ações e dificuldades. As rubricas são avaliações formativas criadas pelo professor com critérios apreciativos (NUNES, 2014).

Consideramos que essa proposta é adequada ao trabalho organizado, uma vez que não acreditamos que os sujeitos mudem, construam novas habilidades de “uma hora para outra”, mas sim que as transformações acontecem gradualmente. Como destaca o autor, existem transformações que acontecem em prazos curtos, porém, há outras que precisam de mais tempo e que podem não se dar no período de um curso.

De acordo com Andrade (1999), a elaboração de rubricas potencializa os processos de ensino-aprendizagem. Em concordância com isso, Sancho (2009) destaca que elas favorecem o compromisso do aluno com a própria aprendizagem, visto que ele é capaz de perceber como está e, assim, traçar e gerenciar metas.

Com a finalidade de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos com relação aos temas trabalhados, especificamente a comunicação, elaboramos uma rubrica avaliativa. Segundo Andrade (1999), a rubrica deve ser objetiva e de fácil compreensão e, além disso, propiciar devolutivas para os alunos relativos a seus pontos fortes e fracos, auxiliando no aprendizado.

Em geral, uma rubrica é composta por quatro níveis, do mais simples ao mais complexo. Ao elaborá-la, o professor deve deixar claro suas expectativas com a avaliação, uma vez que esse instrumento deve ser breve e de fácil compreensão, possibilitando devolutivas objetivas para os alunos em seus pontos fortes e fracos, favorecendo sua aprendizagem (ANDRADE, 1999).

Desse modo, Nunes (2004) destaca que, ao ler a descrição de cada nível, o aluno é capaz de refletir e reconhecer em que nível está, assim como o nível que seria esperado. Entretanto, o aluno não marcará apenas o nível em que considera atuar, mas sim trará evidências de sua autoavaliação por meio de narrativas (ANDRADE, 1999).

A rubrica elaborada por nós tem como objetivo conhecer, por meio de evidências, exemplos concretos de situações conflituosas dos jovens, a aplicabilidade no cotidiano do uso de estratégias de comunicação assertivas discutidas em nossos encontros. O primeiro nível abarca sujeitos ainda extremamente egocentrados, falam o que vem à mente sem preocupação ou ainda, no outro extremo, não conseguem dizer o que sentem e pensam. No nível 2, o sujeito ainda tem dificuldade de controlar seus impulsos, mas consegue perceber que é preciso buscar resolver a situação de outra forma, ou então, só fala o que pensa quando não há outra alternativa. O nível 3 se esforça para dizer o que sente e pensa sem desrespeitar o outro, mesmo para pessoas que isso seja muito difícil. E o último nível, o nível 4, envolve sujeitos que além de se posicionarem de forma respeitosa e assertiva, buscam uma solução que seja boa para todos os envolvidos. Também neste nível, estão as pessoas que reconhecem as próprias emoções e buscam estratégias para lidar com elas.

A seguir, descreveremos os critérios de cada nível que compôs a rubrica elaborada e aplicada nos alunos por nós ao longo da pesquisa.

QUADRO 2: CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO – TEMA COMUNICAÇÃO

Nível 1	Falo o que penso sem me preocupar ou pensar em como dizer, nem se isso irá magoar o outro. Quando vejo, já falei. Algumas vezes, saio no meio de um conflito porque fico muito bravo. Dependendo de quem está envolvido, não consigo dizer o que penso ou sinto.
Nível 2	Falo o que penso sem me preocupar ou pensar em como dizer, mas depois, quando me acalmo, tento entender o que aconteceu e conversar de um jeito melhor. Tenho vontade de sair no meio de um conflito porque fico bravo, mas tento permanecer e continuar o debate.

	Só digo o que estou sentindo quando não aguento mais.
Nível 3	Esforço-me para dizer o que penso ou sinto, sem ofender as pessoas. Procuo também ouvir o que o outro está dizendo. Busco permanecer, mesmo sendo uma conversa difícil.
	Esforço-me para tentar colocar meus sentimentos e ideias numa situação de conflito, mesmo sendo muito difícil para mim.
Nível 4	Além de me esforçar para dizer o que eu penso ou sinto, sem ofender as pessoas, e procurar ouvir o que o outro está dizendo, tento dar ideias que levem em consideração o que eu penso e o outro também.
	Quando percebo que estou muito nervoso em um conflito, procuro me acalmar e conversar em outro momento, pensando antes o que e como posso colocar o que sinto ou penso sem magoar o outro.
	Procuo também ajudar o outro a se colocar de forma mais assertiva.

Fonte: A Pesquisadora (2023)

Essa rubrica foi apresentada aos alunos em dois momentos diferentes. A primeira, quando estávamos nas últimas atividades do conteúdo de comunicação e a segunda, 21 dias depois, visando assim investigar como estava se consolidando no dia a dia do aluno as discussões propostas e considerando, como já descrito anteriormente, que algumas transformações podem acontecer em prazos curtos (NUNES, 2014).

O objetivo do uso da rubrica foi avaliar os avanços dos níveis de qualidade de cada um dos alunos com relação ao critério disposto, bem como possibilitar a tomada de consciência de suas ações e suas dificuldades relacionadas a essa temática, oportunizando ainda verificar o que pode melhorar. Não realizamos *feedbacks* aos alunos logo após sua aplicação, mas houve, durante os encontros, espaço para que aqueles que quisessem pudessem contar situações vivenciadas por eles.

5.7. Análise Dos Dados: Estudos de Caso

Uma das possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa para análise dos dados é o estudo de caso. Flick (2009) considera o estudo de caso o elemento essencial da pesquisa qualitativa. Para Nunes (1996, p. 3), “o estudo de caso é a análise profunda de uma unidade de estudo”.

Em concordância com essa afirmação, consideramos que para olhar as especificidades do nosso objeto de estudo, os alunos considerados “difíceis”, o estudo de caso nos permitiria observar os sujeitos no seu contexto natural, propor experimentos, dialogar, aplicar questionários, ter assim, uma visão ampla de cada um dos adolescentes participantes.

Gil (2002) aponta diferentes propósitos para o estudo de caso no âmbito das ciências sociais, por exemplo: preservar o caráter único do objeto de estudo, explorar e descrever as situações em seu contexto natural e clarificar variáveis causais de um fenômeno que envolve situações complexas.

Os critérios para a escolha dos casos variam de acordo com os objetivos da pesquisa. Stake (2000 apud GIL, 2002) identifica três modalidades de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. O estudo de caso instrumental é desenvolvido com o propósito de favorecer o conhecimento ou redefinir um determinado problema. Já o estudo de caso coletivo, tem como objetivo estudar as características de uma população, para isso, selecionam sujeitos que consideram que, por meio deles, será possível conhecer o meio a que pertencem. Nossa pesquisa se enquadra no estudo de caso intrínseco, uma vez que nesta forma o pesquisador busca conhecer profundamente seu objeto de pesquisa.

Para alcançar esse objetivo, há um conjunto de etapas pré-estabelecidas a serem seguidas, como: formular o problema, definir então a unidade-caso, apontar o número de casos, elaborar um protocolo e avaliar e analisar os dados (GIL, 2002). Todos esses passos foram contemplados em nossa pesquisa. Inicialmente, formulamos o problema de nossa

pesquisa e, assim, definimos que investigaríamos os alunos “difíceis”. Fomos à busca deles, em sua rotina escolar, escolhemos três jovens que fariam parte do estudo de caso, ou seja, cada aluno será um caso, e, assim, por meio de atividades organizadas e planejadas, fomos verificando o desempenho de cada um deles e coletando informações para chegar à nossa análise.

Outro cuidado tomado por nós foi com relação ao número de casos que seriam selecionados para a pesquisa. A utilização de múltiplos casos nos permite diferentes evidências, e isso ficará muito nítido em nossa análise. Apontaremos alunos considerados “difíceis”, mas com características muito diversas, o que nos exigiu também ações e intervenções diferentes, enriquecendo o trabalho. Desta forma, buscamos coletar dados, sim, a partir de nossas observações desses alunos, mas também de inúmeros materiais coletados ao longo dos encontros, evitando que a análise estivesse relacionada à subjetividade da pesquisadora.

Com a finalidade de contribuir para a formação dos professores, de trabalhar com práticas sociomorais e emocionais e avaliar o modelo de práticas e estratégias utilizadas por nós, adotamos uma metodologia qualitativa, também importante para analisar os dados coletados por meio de observação, atividades práticas, rubricas e questionários, com elementos para construir os estudos de cada estudante.

No próximo capítulo, discutiremos sobre o modelo de intervenção sistêmica, como ele se deu, descrevendo detalhadamente o projeto-piloto e a intervenção proposta.

6. A INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Neste capítulo, caracterizamos o modelo de intervenção proposto em nossa pesquisa. Na primeira parte, explicamos o que é este modelo chamado por nós de modelo de intervenção sistêmica. Na parte seguinte, abordamos a descrição e a análise de toda a pesquisa piloto com alunos e professores e, na sequência, pormenorizamos a pesquisa.

6.1. Modelo de Intervenção Sistêmica

A proposta de intervenção sistêmica sugerida para esse trabalho envolve a formação dos docentes e a intervenção com os alunos de uma sala de nono ano que tenha alunos “difíceis”.

Consideramos que para que haja uma melhora nas relações com esses jovens é preciso, inicialmente, criar um ambiente em que esses meninos e meninas possam se sentir compreendidos. Não falamos em permissividade, mas sim em assertividade nas ações. Para que isso ocorra, Greene (2007) enfatiza que é indispensável, ou seja, o primeiro passo, é assegurar que todos os profissionais que irão interagir com esses alunos conheçam sua dificuldade e, assim, atuem harmonicamente. Ao compreender as dificuldades, os adultos (equipe pedagógica e pais) e os colegas de turma podem, ao preverem determinados comportamentos, agirem proativamente.

Sendo assim, aconteceu uma formação quinzenal ao longo de um semestre na qual a equipe pedagógica discutiu temas relacionados ao assunto (serão apresentados posteriormente), construindo novas estratégias e fortalecendo, assim, a equipe. Ou seja, criou-se um espaço em que os professores tiveram a oportunidade de desenvolver a “mesma linguagem” e aprofundar seus conhecimentos em procedimentos de ação para lidar com a turma e sobretudo, com os alunos “difíceis”. Vale ressaltar que esse grupo de professores já tinha passado por formação relacionada ao tema de convivência.

O trabalho com a classe em que há alunos “difíceis” foi realizado por mim, que assumi as 16 aulas semanais como professora dessa turma na disciplina Ética, ocupando duas

horas/aula da matriz curricular (100 minutos) ao longo de um semestre. Nesse espaço, foram propostas atividades em que esses jovens, “difíceis” ou não, pudessem construir habilidades que favorecessem as relações interpessoais entre eles (serão apresentadas à frente).

Para melhor compreensão dessa proposta, elaboramos o quadro abaixo mostrando a síntese das etapas do estudo de campo:

QUADRO 3: PLANO DE TRABALHO

Etapas	Ações	Total de horas
Realização do projeto piloto	Atuar, como descrito nas fases desse quadro, visando analisar e aperfeiçoar as intervenções que seriam realizadas na pesquisa.	45h/a
Seleção da escola	Analisar se há na escola uma proposta consolidada para a melhora na convivência entre todos os sujeitos que ali convivem.	---
Levantamento de dados iniciais na escola selecionada	Verificar com a equipe pedagógica as dificuldades enfrentadas com os alunos “difíceis”.	1h
	Selecionar com a orientação educacional as salas para observação. Salas as quais professores destaquem dificuldades de atuação em momento de formação.	1h30
	A partir da seleção de sala, listar em parceria com os professores e equipe gestora, os alunos considerados mais “difíceis” para identificá-los na observação e verificar os comportamentos descritos.	1h
Escolha da Classe	Observação das salas.	7h/a
	Após a observação, escolher a sala em parceria com a equipe gestora e seus professores.	1h30
Definição dos Alunos “difíceis”	Equipe gestora indica alguns alunos para a observação em sala de aula.	4h/a

	Conversa com professores para verificar a indicação da equipe gestora e observação da pesquisadora.	30 min
	Reunião com a equipe gestora definindo os alunos “difíceis” participantes.	2h/a
	Entrevista com cada responsável pelos alunos considerados “difíceis”.	1h30
Processo de intervenção com a classe	Desenvolvimento de propostas semanais, durante 100 minutos, num total de 16 encontros, envolvendo a melhoria da qualidade das relações e com os alunos considerados “difíceis”, buscamos construir estratégias mais assertivas para o convívio.	32 h/a
Formação de professores	Encontros de estudos quinzenalmente com duração de 2 horas aula em que serão discutidas temáticas relacionadas à compreensão das características de desenvolvimento dos jovens e gestão dos conflitos, num total de 9 encontros e 18 horas de estudo.	18h
Coleta de dados	A cada aula, registrar em um protocolo elaborado especialmente para esse fim a proposta desenvolvida com a descrição das interações e falas dos alunos (principalmente os “difíceis”).	---
	Coleta das atividades realizadas pelos alunos.	---
	Ao longo do processo, em média 21 dias, aplicação de uma rubrica para verificar avanços e recuos nas habilidades desejadas.	---
	Com os professores, utilizaremos conversas/questionário sobre a forma como estão lidando com a turma e o	---

	comportamento dos “alunos difíceis”.	
--	--------------------------------------	--

Fonte: A Pesquisadora (2023)

Neste quadro, destacamos as ações básicas ao se organizar uma proposta de melhora na convivência com alunos “difíceis”, ou seja, o que devemos garantir nesse primeiro olhar, quais devem ser os cuidados e quanto tempo devemos dedicar em média a eles. Deixamos claro que essas são sugestões, uma vez que essa quantidade de horas pode ser alterada de acordo com a realidade de cada escola. Não queremos apresentar um plano fechado de ações, mas sim apresentar orientações para este trabalho.

Nos itens seguintes, apresentaremos o projeto-piloto.

6.2. O Projeto-Piloto

Antes de iniciar essa intervenção, desenvolvemos um projeto piloto em outra escola de forma a analisar e aperfeiçoar as intervenções que seriam realizadas na pesquisa. Julgamos ser de extrema importância averiguar quais seriam as melhores estratégias de trabalho e se, de fato, aquilo que pensávamos poderia oportunizar mudanças em nossos atores.

Esse piloto foi realizado em uma escola particular de São Paulo, escolhida por já trabalhar as questões de convivência, estar aberta à construção de novas práticas pedagógicas, por ter metade do seu corpo docente estudado ao longo dos últimos anos temas acerca do que seria o trabalho. Além disso, a escola apresentava várias salas de uma mesma turma, o que nos permitiria observar e selecionar, além de alunos “difíceis”, uma sala considerada difícil. Uma vez que uma sala difícil não é apenas uma sala indisciplinada, é um espaço de árdua convivência para professores e alunos, sendo considerado hostil por quem ali convive. Professores sentem-se frequentemente frustrados e insatisfeitos, principalmente por constatarem a ineficácia de seus procedimentos, refletindo a carência na formação do professor e demais profissionais (RAMOS, 2013).

A proposta de intervenção do projeto piloto ocorreu no decorrer de um ano. Por se tratar de um fenômeno complexo e multifatorial, o projeto aconteceu de forma sistêmica com ações coordenadas com os diversos atores escolares que o aluno interage: com os colegas na classe, com a orientação educacional e com os professores.

Ao longo do ano de 2018, foram desenvolvidos encontros de formação de professores para que se sentissem mais preparados para lidar com a gestão da classe e com os alunos considerados “difíceis”. Para tanto, foram realizados sete encontros, totalizando 14h/a

com os professores do Fundamental II, em que abordamos conteúdos como: características da adolescência, compreensão dos alunos “difíceis” e técnicas de manejo de sala de aula.

Algumas turmas foram apontadas pelos professores como mais “difíceis” em um levantamento feito pela coordenadora utilizando questionários que foram respondidos por professores. As classes que mais tiveram indicações dos docentes foram analisadas pela coordenação pedagógica e pela equipe de orientadores, que selecionaram três para serem observadas por nós. Por meio da observação da rotina dos alunos nas diferentes disciplinas e em horários fora da sala, escolhemos a classe que se mostrava “mais difícil”. Em concordância com os professores e com a equipe de especialistas, a proposta de intervenção foi iniciada no segundo semestre do ano.

A escolha dessa turma específica se deu por diversos fatores. Além de ser uma turma bastante numerosa (42 alunos), não era esse aspecto que trazia a ela maior dificuldade, segundo os professores, uma vez que havia na escola, outros nonos anos tão numerosos quanto. A sala contava com três alunos, considerados pela equipe pedagógica como “muito difíceis”. Alunos que, segundo a fala dos educadores e nossas observações, interrompiam repetidamente a aula, faziam comentários inadequados, pareciam sempre indiferentes aos conteúdos e estratégias utilizadas pelos docentes (lembramos que os alunos foram observados em diferentes aulas) e se mostravam desrespeitosos com os colegas, a sensação dos professores era que esses jovens, intencionalmente, atrapalhavam a dinâmica da aula. Entretanto, a sala como um todo também se mostrava “difícil”. Todos os professores abordados destacaram a “falta de prontidão” dos alunos. Ou seja, que havia um grande gasto de tempo para dar início à aula, levando a uma desorganização da turma e demora em iniciar o trabalho, o que gerava angústia nos mesmos, já que percebiam um atraso no conteúdo, além da falta de autodisciplina dos discentes. Ademais, precisavam interromper a aula inúmeras vezes solicitando a atenção dos alunos, pedindo que guardassem os celulares ou que não usassem os *tablets* para outras atividades que não educacionais. A sala como um todo não se ouvia, falavam todos ao mesmo tempo e se desrespeitavam utilizando comentários grosseiros entre eles. Os professores se mostravam esgotados, sem vontade de entrar na turma para dar aula. Um deles inclusive dizia que não podia “sorrir” na sala, para que os alunos não entendessem que podiam fazer o que quisessem, exemplificando o desgaste nas relações.

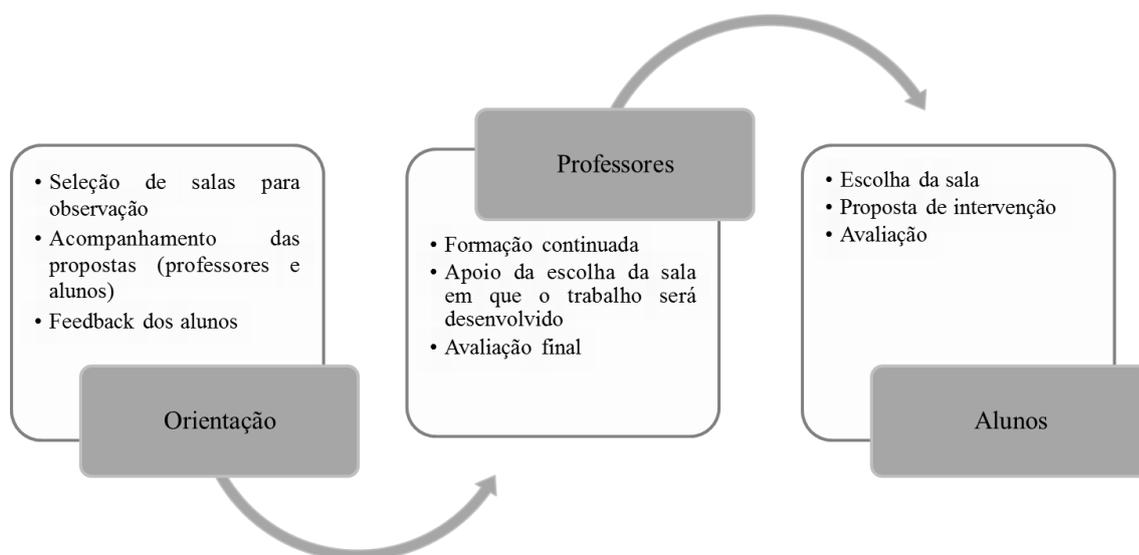
A partir dessa realidade, a coordenação pedagógica, com o aceite dos professores, organizou um calendário em que a intervenção era desenvolvida com os estudantes dessa classe a cada 15 dias. Sendo assim, a pesquisadora, acompanhada de uma orientadora pedagógica, trabalhava com os alunos duas aulas, totalizando 100 minutos cada encontro. Ao

longo do segundo semestre de 2018, aconteceram oito encontros com a sala. Foram trabalhados procedimentos que atuam nos âmbitos individuais e relacionais (com pares, com a classe e com os adultos) que serão apresentados mais à frente. Alguns exemplos de conteúdos que foram trabalhados: maneiras mais assertivas de se comunicar com os pares e com os adultos, de regular os impulsos, de expressar os sentimentos, entre outras.

Ao final da proposta, com professores e alunos, foi aplicado um questionário online (*google forms*), que visou conhecer suas percepções sobre a classe e sobre os alunos após a intervenção.

A seguir, apresentamos um diagrama em que organizamos a proposta de intervenção sistêmica, ou seja, um trabalho que propõe intervenção em três frentes: orientação educacional, professores e alunos (classe).

FIGURA 4: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO SISTÊMICA



Fonte: A Pesquisadora (2023)

O trabalho com a orientação era de fato uma parceria. Como destacamos no diagrama, a orientação nos acompanhou em todo o projeto. A escola conta com uma orientadora por nível, ou seja, quatro profissionais que inicialmente ajudaram com informações significativas do histórico de vida e escolar dos alunos “difíceis”, nos auxiliando e nos trazendo mais elementos para a escolha dos alunos e da turma. Além disso, acompanhavam a formação buscando ainda mais subsídios para sua atuação e as aulas com os alunos, o que inicialmente serviu como “ponte” com a turma, ou seja, favoreceu o estabelecimento de vínculo e, sem dúvida, as trocas e as discussões acerca dos conteúdos e

atividades desenvolvidas enriqueceram as propostas. Por fim, conseguíamos dar *feedbacks* constantes acerca do nosso olhar dessa turma, o que ajudava o trabalho da orientação, que atua diretamente com os alunos e seus familiares, além de professores.

Já no trabalho de formação continuada, oportunizamos momentos em que os professores puderam compartilhar suas angústias e preocupações para lidarem com as turmas em que atuavam. Foi a partir dessas dificuldades e conhecendo suas ferramentas, uma vez que não falávamos de uma equipe de principiantes, mas sim de professores que já estudavam acerca desse tema, que, por meio de novos conteúdos teóricos e práticos, construímos um guia com ações que embasavam a atuação do docente de forma pedagógica e coerente com uma melhor gestão de sala de aula.

Para os alunos, foram esclarecidos todos os objetivos desse trabalho, havendo assim a aceitação deles em discutir e repensar as relações. Consideramos que essa abertura já inicial favoreceu a participação dos alunos. É claro que não foi logo nos primeiros encontros. Foi necessário, como sempre, estabelecer uma relação de confiança, reafirmar os objetivos e destacar a importância desses momentos para que a turma atribuísse valor e significado ao trabalho, o que foi percebido ao longo do processo e confirmado ao final no questionário respondido pelos alunos, que será mais bem explicado mais à frente.

A partir de agora, com o objetivo de detalhar toda a proposta desenvolvida no projeto-piloto, separamos o trabalho desenvolvido com os professores e com os alunos no mesmo.

6.2.1. *O trabalho com os professores*

Destacamos que faz parte da cultura da escola em que aplicamos o piloto, o estudo, a capacitação continuada de toda a equipe pedagógica. Deste modo, os encontros de formação aconteciam em um horário já planejado (100 minutos semanais).

O primeiro encontro com a equipe docente teve como objetivo apresentar a proposta de estudos e intervenção com alunos e professores, além de tornar visível o pensamento dos professores a respeito dos alunos “difíceis”. Para isso, iniciamos os estudos apresentando alguns dados de pesquisas atuais, cuja finalidade era mostrar para os professores que os conflitos são naturais e estão presentes em todas as relações, mas é preciso analisar alguns dados escondidos nesses conflitos: nas diferentes faixas etárias, diferentes realidades

escolares, entre outras, em que encontramos os mesmos alunos envolvidos nos episódios de conflitos. A partir disso, refletimos: Seriam eles os nossos alunos considerados “difíceis”?

Ante essa realidade, explicitamos os objetivos da pesquisa-piloto que aconteceria na escola. Também esclarecemos a escolha do método. Consideramos importante que ficasse claro para o grupo que, ao trabalhar com um fenômeno tão complexo, é preciso “cuidar” do todo, ou seja, mostrar que a proposta abarca tanto o trabalho com professores, quanto com alunos, pais (mesmo que ainda não tenhamos trabalhado com eles no piloto), orientação e com a turma, como um todo. Destacamos, então, que para que haja uma melhora real no desempenho social desses meninos, se faz necessária uma mudança sistêmica.

Aproveitamos esse momento também para justificar a escolha dessa escola para a proposta. Mostramos como as escolas lidam com esses meninos e meninas, evidenciando que essas práticas não têm surtido o efeito esperado, portanto, é preciso inovar. A escola eleita já tem essa característica, ou seja, está aberta à construção de novas práticas pedagógicas, por já trabalhar as questões de convivência e, ao longo dos últimos anos, ter metade do seu corpo docente experiente em estudos sobre os temas relacionados ao trabalho.

Após a estruturação e a aceitação do grupo à pesquisa-piloto, construímos um quadro em que o professor teve a oportunidade de tornar seu pensamento visível a respeito dos alunos “difíceis”. No primeiro momento, os professores diziam e nós anotávamos na lousa para que todos pudessem acompanhar, porque eles acreditavam que os alunos “difíceis” se comportavam daquela forma. Na sequência, destacaram os comportamentos em si e terminávamos com as consequências desses comportamentos.

Especificamente nesse grupo, 67% das respostas dos educadores ao serem questionados acerca da motivação desse comportamento consideram que o problema é do aluno em si, por exemplo: falta de autocontrole, egocentrismo, imaturidade, falta de autopercepção, pelo prazer em si, necessidade de estar em evidência e dificuldade ou facilidade com o conteúdo. Nessa resposta, entram também os casos de patologia, os transtornos psiquiátricos. Apenas 8% dos professores relacionam a inadequação ao núcleo familiar menor, o que dificultaria a adaptação do jovem ao mundo público. Já 25% dos docentes refletiram se a atuação do professor também poderia estar relacionada a esses comportamentos, considerando que o vínculo afetivo faria diferença ou a necessidade de buscar outros recursos para dar aula, buscando maior engajamento dos alunos.

Quando questionados sobre os comportamentos em si, os professores descrevem alunos bastante resistentes, contestadores, que chegam a ignorar a presença do professor, se mostram inquietos durante a aula e faltam com a produtividade das atividades, ou seja, não

fazem correções ou tarefas. Eles afirmam que o aluno não quer trabalhar e, por isso, o professor tem que “fazer junto”, dirigir a aula o tempo inteiro. A descrição dada por esses educadores é bastante parecida com a encontrada por Vinha et al. (2012), em que os professores afirmam que o aluno “difícil” é agitado, impulsivo, procrastina as atividades e age de forma a chamar atenção para si.

Em virtude do tempo da atividade, as consequências desses comportamentos foram sendo apenas destacadas pelo grupo, que relata o cansaço, o desânimo de dar aula em determinadas salas e determinados alunos, o desgaste em si, como comprova a pesquisa de Jorge (2007) que aponta que, desde a metade da década de 1990, notou-se um aumento no nível de angústias e cansaços emocionais entre os professores. E, para a autora, esse crescimento ocorre na proporção direta do crescimento da chamada incivilidade nas escolas. Esses professores também se mostraram preocupados com o futuro desses meninos e meninas que, além de não aprenderem o conteúdo em si, não sabem se autocontrolar. Falta para eles, como aponta Greene (1998-2014), ferramentas para lidar com as diferentes situações.

Em concordância com esse autor, nos encontros subsequentes, organizamos uma proposta em que os professores compreenderiam primeiro quem é esse adolescente com quem se relaciona, inseridos em um contexto pós-moderno. Julgamos ser extremamente valioso que o educador compreendesse como as mudanças na sociedade também levam a mudanças na juventude. Buscamos, então, uma releitura do adolescente como um todo (seu pensamento, suas relações, entre outros). Após, iniciamos o nosso tema específico de estudo: o adolescente “difícil”. Em seguida, olhamos especificamente para ferramentas para lidar com os alunos difíceis. O quadro a seguir mostra as propostas trabalhadas:

QUADRO 4: PROPOSTAS TRABALHADAS COM OS PROFESSORES

Objetivo geral	Temas	Estratégias	Objetivo específico
Construir ferramentas para melhor se relacionar com os Alunos “Difíceis”	O que eu entendo por aluno “difícil”? Como me sinto ao lidar com isso?	Organização de um quadro em que os professores pontuavam: porque acreditam que os alunos se comportavam daquela forma, no segundo espaço destacavam os comportamentos em si e, por fim, quais as consequências desses para os	Tornar visível o pensamento do professor sobre o aluno “difícil”.

		relacionamentos.	
		Psicodrama. Momento em que os professores construíram cenas em que estavam em uma sala considerada difícil ou lidavam com um aluno “difícil”.	Refletir, após encenar e reviver em um contexto livre de pressões, o meu papel como professor, como tutor daqueles jovens: Quais as sensações que experimentei? Talvez meu comportamento tenha engatilhado aqueles comportamentos? Constatar que a mudança de uma turma ou de um aluno não depende do trabalho de um único professor, mas sim do grupo, de uma atuação consistente e conjunta.
	Compreensão da adolescência	Aula teórica dialogada em que apresentamos a adolescência (como se dá seu pensamento, as conquistas apontadas pela neurociência e o importante papel das relações sociais). Enfatizamos aqui, quem é o	Conhecer o que de fato é esperado dos jovens no contexto atual em que está inserido. Explorar as características dos

		adolescente considerado “difícil”: como ele se vê e como ele funciona em seus relacionamentos.	adolescentes “difíceis” para a construção de ferramentas mais assertivas ao lidar com ele.
	Técnicas de manejo de sala de aula	Professores foram convidados a trabalhar em pequenos grupos com um caso específico em que deveriam pensar em outras formas de lidar com as situações, buscar conjuntamente soluções para os problemas apresentados. A partir daí, foi organizada uma lista de ações já conhecidas pelo grupo. Na sequência, novamente em pequenos grupos, eles discutiram as técnicas já conhecidas e individualmente registraram o que já faziam da lista organizada e propuseram o que poderiam tentar nas próximas semanas e o que já tentaram e não deu certo. Em outro encontro, verificamos com os professores o que testaram da lista, quais foram as estratégias que deu certo e quais não deram. Refletimos coletivamente os motivos de uma estratégia funcionar ou não. E então, apresentamos novas condutas.	Explorar as técnicas de manejo de sala de aula já conhecidas pelos professores e se, de fato, elas estavam sendo colocadas em prática. Aplicar ferramentas já elaboradas pelo grupo de professores e verificar sucessos e fracassos enfrentados na rotina. Apresentar novas estratégias.

Fonte: A autora

O quadro acima organiza as propostas trabalhadas com os professores, mostrando qual sempre foi nosso objetivo geral ao longo do trabalho. Porém, é preciso destacar que os objetivos específicos, os temas e principalmente as estratégias foram construídas ao longo do trabalho. Foi por meio das conversas com os professores, orientadores e coordenadores e também de nossas observações em aula que organizamos esse programa. Ou seja, acreditamos

que em um trabalho com uma sala “difícil” ou com alunos “difíceis”, é preciso um programa aberto e flexível.

Programa esse que deve, como foi neste caso, ser revisitado a cada encontro. Desta forma, e somente desta, conseguimos auxiliar em novas construções aquele grupo de educadores. Esse método ativo nos permitiu, ao ouvir, por exemplo nos primeiros encontros, o que os professores compreendiam por alunos “difíceis” e ao apresentar as características dos adolescentes, desconstruir alguns preconceitos construídos por eles. Como já destacamos, a maioria dos professores considera que o problema está com o aluno, apenas 25% deles refletiam sobre sua postura. E durante as aulas, observamos professores refletindo se haveria algo que eles poderiam fazer de diferente que pudesse desencadear em outras relações. Em nenhum momento desconsideramos as características individuais dos alunos, mas consideramos o que poderia ser feito por cada um ao lidar com esses sujeitos.

Na avaliação do trabalho, enviamos via *google docs* um questionário especificamente para os professores da classe “difícil” com a qual atuamos. Recebemos oito respostas de professores que atuavam em disciplinas como: inglês, redação, educação física, espanhol, gramática, space e CPG (Convivência e processos de grupo).

O questionário contava com quatro perguntas:

- 1) Você observou alguma mudança no comportamento da turma? Em caso afirmativo, quais?
- 2) Você percebeu mudança em sua relação com a classe e entre os alunos? Em caso afirmativo, quais?
- 3) Em caso de mudanças na (s) questão (s) 1 e/ou 2, quais fatores você acredita terem contribuído para isso?
- 4) Houve alguma mudança no comportamento dos alunos considerados “mais difíceis”? De que tipo?

Na avaliação do trabalho, uma professora enfatiza as melhoras em seu relacionamento com a turma, ela diz que ao se sentir menos ansiosa, percebeu menor índice de stress em sua aula e, por consequência, maior acolhida do grupo, o que levava a menos brincadeiras inadequadas. Outro professor percebeu, especificamente com os alunos que considerava mais “difíceis”, após suas mudanças de conduta, a tentativa de diminuir a conversa. E ainda observou-se por outro professor a melhora nas relações entre o grupo, uma maior tolerância às diferenças. Devolutivas como essa confirmam que mudanças nas práticas do professor levam a mudanças no relacionamento com a turma, mesmo essa sendo considerada uma sala “difícil”.

É claro que nem todos os professores viram assim. Outros dois professores afirmam não terem observado nenhuma melhora em sua convivência com a turma.

Consideramos que a formação contribuiu para o trabalho dos professores, visto que os exemplos dados pelos próprios educadores evidenciam melhoras que podem parecer pequenas, mas que favorecem o bem-estar de todos. Destacamos que essas respostas confirmam nossa ideia de que não há um manual a ser seguido ou uma fórmula mágica. Nosso objetivo é ajudar na construção de novas ferramentas diante aos problemas do dia a dia, entretanto, cada professor irá, em sua prática, verificar sua eficácia para aquele grupo ou aquele sujeito e, quando necessário, modificá-la. Nesse processo, o trabalho em grupo, o apoio e a colaboração entre eles é muito importante. Ter o apoio de outros profissionais facilita esse trabalho.

Em conjunto pensamos melhor, trocamos experiências e angústias. E, infelizmente, o que observamos em salas de aula e em conversas com professores, são educadores desejosos de novas práticas, mas que, diante de uma nova estratégia, não raro, a “aplicam” apenas uma vez, não buscam outras alternativas e fazem isso, segundo eles, em virtude do cansaço, do esgotamento, o que os leva a desistir antes mesmo de se engajarem no trabalho.

Ao falar em engajamento, destacamos a consistência das ações, ou seja, reconhecer que é preciso persistir no comando, mostrar-se como autoridade em sua aula. De acordo com Sennet (2012), o que torna a autoridade legítima é a percepção das diferenças de força que, ao mesmo tempo, despertam medo e respeito, então requer um “cuidar do outro”, demonstrando interesse, dando sentido às condições de controle e influência. No caso de uma classe difícil, isso fica ainda mais evidente.

O processo de formação é lento e contínuo, levando a situações que envolvem avanços e recuos. O que o educador precisa ter em vista são seus princípios, o que para ele é inegociável, o que não abre mão na formação de seus alunos, e isso pautará suas ações. Não falamos de boas intenções, destacamos que esses princípios precisam estar claros, para, assim, atuarmos de acordo com isso. Se pensarmos: “Este aluno só será meu este ano...”, a atuação do professor será completamente diferente daquele que se questiona: “O que eu posso fazer por este aluno neste ano que estaremos juntos?”.

6.2.2. *O trabalho com o grupo de alunos*

Por meio dos critérios já explicados anteriormente, deu-se início ao trabalho com a sala dos alunos “difíceis” e que também se mostrava “difícil” de atuar. Em nosso primeiro

encontro com os alunos, apresentamos a disciplina e justificamos a eles a escolha daquela turma para o desenvolvimento do trabalho. A partir disso, introduzimos a discussão sobre convivência ética. Tínhamos naquele momento como objetivo, por meio de uma discussão de uma reportagem real, destacar o valor das relações. Levar o grupo a olhar aqueles momentos em que estaríamos juntos como oportunidade de melhorar a convivência para todos da sala.

Após essa sensibilização, optamos por organizar alguns combinados que seriam básicos para todos os encontros: desligar celular e *tablets* (a não ser nos momentos em que fossem necessários para a aula), não usar nome (nem de colegas nem de professores quando quisessem comentar alguma situação específica) e o sigilo, buscando estabelecer uma relação de confiança entre nós.

Como última estratégia desse primeiro encontro, discutimos com os alunos um dilema moral que envolvesse amizade e honestidade, valores significativos na adolescência. O trabalho com dilemas morais, além da troca de pontos de vista, ensina o aluno a pensar. Oliveira apud VINHA (2000) coloca que o educador que reconhece o aluno como capaz de construir seu conhecimento no seu processo de desenvolvimento atua como um elemento desequilibrador, por meio da proposição de situações-problema. E assim o fizemos.

Entretanto, diferente do que era esperado, uma vez que planejamos uma aula em que os alunos tiveram a oportunidade de se posicionar e refletir sobre questões relacionadas a sua vivência, eles se mostraram, em alguns casos, apáticos, desmotivados a se posicionarem e, em outros, monopolizavam a fala e faziam comentários pouco produtivos (falavam por falar). Naquele momento, experimentávamos a angústia daqueles professores com quem havíamos conversado. Assim como eles, havíamos planejado cuidadosamente aquelas aulas, buscado inúmeros recursos que visavam engajar os alunos na aula, e não obtivemos sucesso.

Algumas vezes, saíamos da aula desequilibradas, buscando nossos equívocos e repensando nossos conteúdos. Apoiadas nesses acontecimentos, retomávamos nossa formação, nossa concepção de educação, de aprendizagem e a teoria de gestão de sala de aula (WONG, WONG, 2005) que estamos nos aprofundando e reorganizávamos os próximos encontros sendo coerentes a isso.

O primeiro cuidado que tomamos foi com o tempo livre dos alunos, como o grupo era numeroso (42 alunos), os alunos sentavam muito perto um do outro, o que dificultava a nossa circulação na sala de aula, em virtude disso, precisávamos de propostas bastante estruturadas e claras, para que trabalhassem com mais autonomia. Sendo assim, os alunos foram recebidos com uma atividade impressa individual. Ou seja, não era necessária intervenção, eles precisavam ler o comando e responder. Assim, observamos que perdemos

menos tempo para engajar a turma. Na sequência, deixamos anotado na lousa a sequência de atividades que teríamos naquele dia e, em cada uma delas, o tempo limite para sua conclusão.

Essas mudanças estruturais nos trouxeram melhorias na fluidez da aula. Observamos alunos mais empenhados nas atividades e, mesmo em uma exposição teórica, se mostraram atentos. Destacamos que foi algo rápido, mas bastante claro, permitindo assim que os alunos entendessem o objetivo e participassem adequadamente. Entretanto, em uma de nossas aulas, por exemplo, abrimos espaço para outra discussão de dilemas reais, cujo objetivo era apenas destacar os valores e o que motivava as pessoas a seguirem aqueles valores. Todavia, os alunos quiseram discutir os conteúdos, o que tumultuou bastante a aula. Tentamos organizar a fala várias vezes, mas eles se empolgavam e voltavam a falar ao mesmo tempo. Apesar de sentirmos que a estratégia novamente estava inadequada, ou seja, confirmamos a hipótese que naquele grupo abrir para a discussão não surtiria os efeitos desejados, chamou a atenção o fato de os alunos estarem motivados, desejosos em se posicionar. Mas não só isso, eles desejavam também falar de verdade o que pensam, mesmo que não fosse “politicamente correto”, como ficar com a menina que o amigo gosta. Tivemos a oportunidade de discutir os tipos de argumento, ampliando o olhar e possibilitando as trocas de pontos de vista.

Verificamos que a troca de ideias e o espaço do diálogo é rico e propicia trocas significativas, mas não era possível fazer isso com a sala toda sem uma ferramenta. Desde então, sem perder o objetivo, fizemos uso da ferramenta online Edmodo⁷. Essa plataforma específica para professores e alunos nos permitia compartilhar conteúdos em tempo real e trocar ideias.

No quadro a seguir, podemos observar os conteúdos e as estratégias que foram trabalhados:

QUADRO 5: PROPOSTAS TRABALHADAS COM O GRUPO DE ALUNOS

Objetivo geral	Temas	Estratégias	Objetivo específico
Compreender a convivência ética e a	Convivência ética	Vídeo em que deparavam com uma reportagem real em que havia um dilema de valores.	Relacionar as situações reais em que há briga de valores com as

⁷ O Edmodo é uma plataforma social gratuita voltada para Educação. É desenvolvida para fins educativos, em que os professores podem criar grupos rapidamente, atribuir lições de casa, agendar testes, gerenciar processos e mais. Acesso: www.edmodo.com

importância dos valores para a mesma		Discussão de um dilema relacionado à realidade dos jovens.	vivenciadas na escola.
	Desengajamento moral	Atividade individual de clarificação de valores.	Oportunizar que os jovens percebam que muitos argumentos são de desengajamento. Possibilitar que tomem consciência de seus argumentos pobres e tenham a oportunidade de coordenar perspectivas.
		Apresentação de slides: valores morais e não morais, autonomia e heteronomia e desengajamento moral.	
Discussão de dilemas.			
Construir ou reafirmar habilidades socioemocionais que melhorem a convivência entre todos	Comunicação construtiva	Testes para verificar como se está a minha escuta;	Reconhecer a importância de desenvolver habilidades de comunicação para a boa convivência;
		Vídeos disparadores de discussão;	Aprender técnicas de escuta ativa;
		Plataforma edmodo para posicionamento;	Utilizar uma linguagem descritiva e a mensagem-eu;
		Slides apresentando formas mais assertivas de comunicação;	Desenvolver a assertividade.
		Trabalho em pequenos grupos;	
	Resolução de conflitos	Vídeos disparadores de discussão;	Reconhecer que há comportamentos que prejudicam a convivência na

		Trabalho em pequenos grupos;	escola; Refletir sobre suas ações; Pensar em comportamentos que favoreçam as relações.
--	--	------------------------------	--

Fonte: A Pesquisadora (2023)

O quadro acima visa apresentar além dos objetivos gerais desse piloto, as estratégias utilizadas para alcançar nossos objetivos específicos. Entretanto, como já dissemos acima, essas estratégias foram sendo manejadas e replanejadas ao longo do trabalho, uma vez que, de acordo com o funcionamento de cada turma, se faz necessário o uso de estratégias específicas. Sendo assim, assim como no trabalho com professores, um trabalho com esse foco deve ter um programa aberto e flexível.

Vale aqui destacar que não enfrentamos dificuldades apenas com os conteúdos e estratégias trabalhadas. Em uma das aulas, por exemplo, os alunos não estavam na sala para aula. Fomos buscá-los na sala de STEM⁸. Ao longo do encontro, paramos diversas vezes a atividade para pedir que voltassem à mesma. Eles faziam isso, mas se dispersavam com rapidez. Houve muitos pedidos para sair. Eram as duas últimas aulas. Estava cansativo para todos. Faltando dez minutos para acabar a aula, pedimos que eles nos ouvissem por dez minutos. Eles começavam a prestar atenção e se perdiam. Paramos tudo! Perguntamos o que estava acontecendo naquele dia, que não conseguimos trabalhar, que gostaríamos de saber qual era o problema, se era a atividade que não estava adequada e que era muito importante que eles nos dissessem para que pudéssemos melhorar. Os alunos ficaram em silêncio e explicaram que teriam uma aula muito legal no STEM, que estavam animados com a reunião que aconteceria mais tarde sobre a viagem (fora do período de aula). Dissemos que sentíamos muito por terem perdido uma aula tão bacana, mas que os horários eram organizados com muita antecedência, que não sabíamos disso. Eles começaram a nos interromper e dizer que não era culpa nossa, e sim deles, por terem se comportado dessa forma. Falamos sobre nossos sentimentos e que achávamos essa atitude deles injusta, que sempre tivemos uma relação

⁸ A sigla STEM em inglês significa Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática.

respeitosa. Os alunos se desculparam e se comprometeram a melhorar na semana seguinte (perguntei o que faríamos). Uma aluna veio nos procurar, pediu desculpas pela turma e que eles percebem que somos as únicas pessoas que falam com eles respeitosamente.

Em outra situação, durante o uso do Edmodo, um aluno postou: “Eu gosto de buceta”. Nós já havíamos visto, e os alunos vieram nos contar. Paramos a aula. Pontuamos o que estava acontecendo, fazendo o uso da linguagem descritiva, e destacamos nossos sentimentos com o apoio da mensagem-eu. Pedimos que todos estivessem atentos à atividade, falamos da relação de respeito que estabelecemos e que comportamentos como esse nos faziam sentir desrespeitadas. Afirmamos que daríamos dois minutos para a pessoa retirar a postagem e que não queríamos saber quem havia feito o comentário. Os alunos começaram a falar que ainda não haviam retirado. Um menino diz: “Não é fácil tirar!” Eles dizem que “ele está se entregando”. Cortamos os comentários e demos continuidade na aula. Na sequência, a postagem foi deletada.

Em outro momento, um aluno posta: “O Henrique⁹ que deveria encenar a peça”. Comentário esse que não tinha relação nenhuma com a proposta, parecendo apenas querer provocar o colega. Nós nos aproximamos dele, mas ele já estava apagando o que havia escrito. Dissemos que estava claro que ele estava brincando com o colega, que não havia nada de desrespeitoso em sua postagem, mas o objetivo ali é trabalhar com as atividades. Ele interrompeu pedindo desculpas, dizendo que só queria brincar. Encerramos a conversa e não tivemos mais o mesmo problema.

Fica muito claro nesses exemplos que estabelecemos uma relação de respeito com esses alunos, misto de confiança e admiração. É nítido que testavam nossa autoridade, pareciam querer verificar nossa postura. Entretanto, mantivemos uma postura empática e respeitosa, porém firmes. Lidávamos com os conflitos como algo natural das relações, expressávamos sentimentos reais e nos colocávamos verdadeiramente dispostas a ouvir, e os alunos perceberam isso, retomando as atividades e encontrando formas de se desculparem.

Para avaliação do piloto com a classe, convidamos os alunos a avaliarem os encontros e sua aprendizagem da seguinte forma: *1ª parte – Pensando em nossos encontros*: Avalie os nossos encontros apontando os aspectos positivos, negativos, as sugestões e como podemos melhorar nosso trabalho. *2ª parte – Pensando em você*: Avalie a sua atuação nos encontros (participação, o que mudou em seu pensamento, o que já está conseguindo colocar em prática, o que pode fazer para melhorar).

⁹ Mudamos os nomes dos alunos

Com relação a nossos encontros, de 21 alunos respondentes, apenas três disseram não terem percebido nada de bom e outros dois destacaram ter perdido aulas insignificantes. Ao mesmo tempo, seis alunos disseram que os encontros foram negativos por terem perdido aulas importantes para as provas. Essas informações nos levam a refletir o valor da aula para esse grupo de alunos. Alunos que dizem ter gostado por perder aula ou não terem gostado por perderem aulas importantes para as provas nos levam a questionar o significado do trabalho com o conhecimento para esses jovens. Ou seja, não posso perder aula porque tenho prova? E se não tiver prova? Ou ainda, aulas insignificantes querem dizer sem sentido?

As outras 12 avaliações destacam a qualidade das atividades. Por exemplo, os alunos enfatizam que as atividades eram divertidas, bem preparadas, permitiam que as pessoas se posicionassem sem julgamentos, refletissem sobre suas ações, discutissem sobre assuntos pertinentes para a vida deles. Além disso, apontam a melhora no relacionamento entre pares: maior união da classe, melhora na convivência e conhecer e poder ter opiniões diferentes.

Com relação às sugestões para aula, seis alunos disseram que não havia sugestões. Outros quatro alunos respondem que a aula deveria estar na matriz de aulas, como uma disciplina, assim não perderiam as outras aulas também. Um deles sugere inclusive que, se for difícil inserir uma nova matéria, a aula poderia ser de 50 minutos (ou seja, 1h/a), mas acontecer semanalmente, permitindo que as discussões e os conteúdos estejam sempre presentes em suas rotinas. Dois alunos sugerem que essa disciplina aconteça também nas outras turmas. Três alunos sugerem que tenhamos atividades mais dinâmicas, propõem a utilização de *quiz*, questionários e grupos pequenos. A essa pergunta, apenas 15 alunos responderam e, como já dissemos, seis afirmaram não saber como apontar algo, ou seja, apenas nove alunos fizeram de fato sugestões, o que nos leva a refletir o espaço que esses jovens têm em suas rotinas de aula para ajudar a refletir e pensar nos conteúdos que estudam.

Já na resposta referente à segunda parte dessa avaliação, das 21 respostas, apenas três alunos avaliaram que sua participação foi adequada à aula. Resultado muito diferente do esperado por nós, uma vez que, ao longo das intervenções, observávamos os alunos mais atentos, participativos e envolvidos com o conteúdo. Por outro lado, sabemos que a sala sempre ouve dos professores o quanto seus comportamentos são inadequados e isso pode levá-los a serem mais críticos e considerarem que de fato são “ruins”.

Entretanto, ao serem questionados por mudanças em seus pensamentos e práticas, observamos que 16 alunos responderam estarem mais atentos aos temas discutidos, por exemplo: perceberam comportamentos que não favorecem a convivência, os cuidados ao falar o que pensam para alguém e a importância de fazê-lo, conhecer e colocar em práticas as

técnicas de linguagem estudadas, o quanto uma comunicação assertiva pode evitar outros problemas, a importância da escuta, estar calmo antes de solucionar um conflito, entre outros. Respostas como essas, comprovam o valor dos encontros com esse grupo de alunos, mostra que o espaço de reflexão e de diálogo pode levá-los a repensar sua convivência e mais: aprender formas mais assertivas de se comunicar, o que irá favorecer não só as relações na escola, mas na vida.

A escola, por meio da orientação, também foi ouvir os alunos acerca dos encontros. Nessa conversa, os alunos enfatizaram com a orientadora a relação estabelecida com as pesquisadoras. Ressaltaram que sempre foram tratados com muito respeito, que se sentiam acolhidos, ouvidos e confortáveis em participar. Deixaram claro que as propostas permitiam a participação de todos e que as pesquisadoras solicitavam o envolvimento do grupo. Abordaram, sim, os conteúdos, mas o que mais chamou a atenção deles, segundo a profissional da escola, foi a relação por nós firmada.

O descrito piloto nos ajudou a ajustar nossa intervenção. Foi a partir de nossas vivências, práticas e das devolutivas encontradas que reorganizamos nossa proposta para a intervenção.

6.3.A Intervenção

Após a aplicação do Piloto, a avaliação e o replanejamento, demos início no ano seguinte à intervenção desse trabalho em uma escola particular no interior de São Paulo, cidade da pesquisadora. A escolha dessa escola se deu primeiramente por já apresentar, há cinco anos, estudos relacionados aos temas que envolvem convivência, sendo assim, é rotina dos professores se encontrarem quinzenalmente para estudarem e repensarem suas práticas. Além disso, há também na grade curricular uma disciplina semanal de 50 minutos em que os alunos discutem as relações, chamada Ética.

A escola particular foi fundada em 1987, localizada em um bairro central, funcionando em turnos matutino (fundamental II – 6º a 9º anos, ensino médio completo, cursinho pré-vestibular) e vespertino (fundamental I – 1º a 5º anos), totalizando 553 alunos. A escola também possui educação infantil, mas seu funcionamento acontece em outro prédio.

A instituição de ensino possui 11 salas de aula, quadra coberta, quadra de areia, pátio, biblioteca, laboratório e sala *Google*. Todos esses espaços encontram-se em excelente estado. Nota-se que a escola está sempre fazendo melhorias, reformas nos diferentes espaços.

Tivemos contato com a gestão escolar: direção, coordenação e orientação, além da psicóloga escolar, monitores de corredor, auxiliares e professores.

Durante nossas observações e atividades, notamos uma circulação muito grande de alunos na escola. Estudantes do período da manhã participando de atividades esportivas no período da tarde, ou mesmo encontrando com os colegas para fazer alguma atividade no ambiente escolar. Conversando com alguns deles, eles nos disseram que gostam de estar na escola e isso é algo notado pela gestão e motivo de satisfação. Tanto que há planos de construção de um novo espaço escolar, ainda mais amplo, para poder recebê-los melhor em outros períodos.

Segundo a gestão escolar, as famílias dos alunos são provenientes de classe média e classe média-alta. Eles são levados pelos familiares ou profissionais contratados por eles à instituição. Há participação expressiva dos pais nas atividades escolares. Inclusive, o colégio conta com uma proposta de Escola de Pais há dois anos, onde oferece encontros mensais de discussão de temas relevantes para o relacionamento com os filhos.

As características citadas acima, o trabalho e a preocupação com a família, bem como a sensação de bem-estar dos alunos, também foram fatores relevantes na escolha dessa escola, além da formação contínua dos professores. Para nós, nesse momento, era importante construir propostas para o trabalho com alunos “difíceis” com um grupo já engajado nesses temas, ou seja, mesmo estudando, conhecendo a temática, demonstrava dificuldades para enfrentar diferentes situações com esses jovens.

Sendo assim, a escolha da sala de aula se deu, assim como no piloto, com a participação e apoio da equipe pedagógica da escola. Discutimos os objetivos do programa, pensamos nas necessidades da instituição e selecionamos a sala, após as sessões de observação de três turmas diferentes.

A sala eleita foi um nono ano, com 28 alunos. A grande maioria desses jovens estuda na mesma turma desde a educação infantil, e os professores relatam que em virtude dessa grande intimidade, os estudantes são extremamente desrespeitosos entre eles e, ao serem advertidos por isso, respondem que são amigos, que “é só brincadeira”, entretanto, os educadores notam o desconforto de alguns deles. A turma é bastante agitada, todos os professores se queixam da conversa intensa e da falta de envolvimento com as atividades. A sala é numerosa, e nesse ano, estão em uma sala pequena, o que os torna ainda mais agitados. As queixas relacionadas a essa turma não são de agora, mas sim desde o quinto ano.

Iniciamos a intervenção com esse grupo na terceira semana de aula (usamos as primeiras semanas para observação, discussão, escolha da turma e conversa com os pais). Os

encontros aconteceram uma vez por semana em 2 h/a, totalizando 16 encontros. Discutimos temas que envolveram a comunicação, como no piloto, entretanto, já sentimos a necessidade de inserir conteúdos diferentes, como o humor, por exemplo. No trabalho com os professores, propusemos em um encontro a compreensão de cada um dos alunos “difíceis”, ou seja, revisitar a história desses jovens e buscar as causas desses comportamentos e, assim, propor algumas intervenções pontuais. Essa mudança comprova o que já dissemos em outros momentos sobre a importância de um programa aberto e flexível à necessidade do grupo.

Os alunos do nono ano desde a primeira aula se mostraram abertos à proposta, acreditamos que em virtude de já terem em sua matriz curricular um espaço para pensarem nas relações, o que facilitou a entrada com os temas e também a construção de vínculo com os alunos. Entretanto, no formulário respondido por eles, foi validada a necessidade desses momentos e a adequação dos temas escolhidos para a participação do grupo.

O trabalho com os professores teve início no mês de fevereiro e aconteceu a cada 15 dias, totalizando nove encontros de 2 horas. A escola convocou os professores do nono ano e convidou todos os professores de fundamental II para a participação na formação. Os temas dos encontros seguiram a mesma sequência do piloto. Assim como neste estudo, a formação continuada buscou a partir dos conhecimentos prévios dos educadores, apresentar e favorecer a construção de novas estratégias, principalmente, por meio dos exemplos dados por eles. Assim como no piloto, o setor de orientação educacional, que nesse caso envolve a orientadora pedagógica e a psicóloga escolar, nos acompanhou em todos os encontros com os professores. O envolvimento delas nesses momentos era sempre enriquecedor. Por atuarem com professores, alunos e familiares, era possível ampliar o olhar acerca das situações e exemplos apresentados durante os encontros.

Sendo assim, o programa de intervenção proposto contemplou dois grupos de atuação: professores (em que também houve a participação de profissionais da equipe gestora) e alunos. Em seguida, apresentamos uma síntese das ações que integram o programa:

QUADRO 6: SÍNTESE DAS AÇÕES QUE INTEGRAM O PROGRAMA

Ações	Objetivos	Carga horária
-------	-----------	---------------

Formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> -Tornar visível o pensamento do professor sobre o aluno “difícil”. -Explorar as características dos adolescentes “difíceis” para a construção de ferramentas mais assertivas ao lidar com ele. -Compreender como o comportamento do aluno difícil se constrói e qual o papel do adulto neste desenvolvimento. -Propor práticas respeitosas que possam favorecer o comportamento e a melhora das relações desses jovens com seus pares e autoridade. -Conhecer e aprender sobre gestão de sala de aula e suas ferramentas para o bem-estar de todos que convivem na sala. -Compreender que é preciso buscar ferramentas diferentes para alunos diferentes. 	8h/a
Formação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> -Oportunizar que os jovens percebam e compreendam o que é uma “briga” de valores nas situações vivenciadas por eles e assim, reconheçam seus argumentos e tenham a oportunidade de coordenar perspectivas. -Reconhecer a importância de desenvolver habilidades de comunicação para a boa convivência; -Conhecer técnicas que favoreçam o desenvolvimento da comunicação assertiva; -Refletir sobre como os comportamentos podem prejudicar as relações; -Pensar em comportamentos que favoreçam o clima relacional. 	32h/a

Fonte: A Pesquisadora (2023)

Vale ressaltar novamente que a pesquisadora atuava diretamente na formação com alunos e professores e, neste grupo, contávamos com a participação da equipe gestora. Solicitamos que algum representante da escola acompanhasse os encontros com os alunos, porque, se verificássemos melhoras nos comportamentos e nas relações, os profissionais conheceriam melhor a intervenção. Porém, nem sempre isso aconteceu. Sabemos da demanda dentro da escola, entretanto, sugerimos que essa prática conte com o apoio de mais de um profissional, visando ao melhor desenvolvimento da mesma.

Em alguns momentos, ao longo da pesquisa, a psicóloga da escola ou ainda a orientadora entraram em contato com a pesquisadora solicitando orientação com relação ao comportamento dos alunos “difíceis”. Entretanto, em virtude do recorte da pesquisa, optamos por não discutir essas questões no trabalho. A não ser em nossa análise, em que apresentaremos as discussões feitas nos encontros com os professores.

Separamos, a partir de agora, o trabalho desenvolvido com os professores e com os alunos, com o objetivo de apresentar detalhadamente toda a proposta desenvolvida.

6.3.1. A intervenção com os professores

A intervenção com os professores aconteceu quinzenalmente em um horário planejado pela escola para momentos de formação (100 minutos). Quinzenalmente, os professores se encontram para fazer diferentes estudos no mesmo horário, confirmando a cultura da escola acerca do valor da formação continuada.

6.3.1.1. Planejamento das intervenções

A partir de uma revisão de literatura nacional e internacional, organizamos os temas considerados relevantes para a formação dos professores e gestores que trabalham com alunos considerados “difíceis”. A partir dessa primeira seleção, propusemos uma sequência didática de modo que eles fossem organizados como numa espiral, ou seja, trazendo conteúdos novos e retomando temáticas já estudadas, possibilitando que eles se complementem, abram espaço para a discussão, concomitantemente à discussão e possível mudança de prática.

Repetimos algo que temos frisado em nosso trabalho: os temas foram sim pré-estabelecidos, porém, à medida que fomos trabalhando, incluímos conteúdos que não fizeram parte do piloto, por exemplo, visto que era demanda deste grupo específico. É fundamental, então, na construção de uma intervenção, sempre verificar os estudos e incluir e adaptar os conteúdos.

6.3.1.2. A sequência de encontros

Como já dissemos anteriormente, a sequência das aulas com o grupo de professores seguiu a mesma estrutura planejada para o piloto. Nosso primeiro encontro teve como objetivo sensibilizar os professores quanto à proposta de intervenção com eles e com o grupo de alunos escolhidos e conhecer e fazer com que eles parassem para refletir sobre os comportamentos dos alunos “difíceis” que mais os incomodavam. Apresentamos os mesmos dados de pesquisa já relatados, explicitamos os objetivos da pesquisa, destacamos os estudos e avanços com a pesquisa piloto e esclarecemos como se daria o trabalho com a turma do

nono ano. Finalizamos esse momento mostrando aos professores que problemas complexos precisam de medidas complexas e, por isso, a necessidade de uma mudança sistêmica.

Também destacamos o motivo de esse trabalho acontecer nesse colégio, valorizando a formação dos professores e compartilhando com eles a angústia de, mesmo estudando esse tema já há cinco anos, sentirem-se, muitas vezes, perdidos, sem saber o que fazer.

Após a aceitação do grupo à intervenção, construímos conjuntamente um quadro em que, inicialmente, eram convidados a refletir sobre os motivos pelos quais acreditavam que o aluno “difícil” se comportava assim e, na sequência, apontar como se manifestava o comportamento e as consequências do mesmo. Todas as falas dos professores foram anotadas na lousa para que todos pudessem acompanhar e complementar as ideias de seus pares.

Retornamos nos próximos encontros apresentando para esses professores as características cognitivas, morais, afetivas e sociais do adolescente, incluindo o mesmo em um contexto pós-moderno, mostrando que as particularidades de uma sociedade estão diretamente relacionadas ao comportamento dos jovens.

Após compreender as características de um adolescente dito “normal”, estudamos as características dos adolescentes “difíceis”. Discutimos o que os estudos vêm mostrando sobre as características que esses meninos apresentam, o que os move, os sentimentos deles e, a partir disso, nas aulas seguintes, trabalhamos com as estratégias diretas e indiretas para lidar com esses alunos.

“Como se desenvolve o comportamento desafiador?”. Esse foi o título da aula seguinte. Nesse encontro, tivemos como objetivo entender que o comportamento desafiador se desenvolve ao longo do tempo. Refletimos sobre as características que contribuem para essas condutas inadequadas. E, apoiados nessa discussão, buscamos olhar para cada um dos alunos considerados “difíceis” e, assim, estabelecer pequenas metas e combinar algumas estratégias para lidar com eles.

Nesse grupo, diferente do grupo de professores do projeto-piloto, inserimos o conteúdo específico de gestão de sala de aula. Esse tema não havia ainda sido estudado diretamente pelos professores. Então, logo após compreender quem é o aluno “difícil”, organizamos estudos que explicassem inicialmente o propósito de uma gestão, a definição do conceito, as características de um bom gerenciamento de sala de aula e as consequências dessas mudanças. Tivemos como objetivo conscientizar os professores de que as dificuldades enfrentadas por eles também estão relacionadas a sua postura (ou, em alguns casos, a falta de) na classe.

Dando andamento à formação, seguimos com as técnicas de manejo de sala de aula. Inicialmente, visando conhecer as estratégias utilizadas pelo grupo, ouvimos o que costumavam fazer diante das situações problemáticas. E observamos que algumas técnicas que seriam trabalhadas já estavam sendo utilizadas, como: mudar o ambiente da aula, por exemplo, fazer aula no pátio, na biblioteca. Após algumas intervenções, mudar um determinado aluno de lugar, ou ainda, parar o que estava falando e esperar a classe se organizar. Essas técnicas ainda serão descritas em nossa análise. Entretanto, também aparecem comportamentos como: tirar da sala, comunicar a família, anotar nas ocorrências de sala (documento que a orientação e os pais têm acesso) e ignorar. A partir disso, em pequenos grupos, seguimos com a proposta de escolha das ferramentas que seriam testadas. Nos próximos encontros, verificamos o sucesso e o fracasso das técnicas testadas e apresentamos novas ferramentas. Por fim, discutimos estratégias específicas para alunos “difíceis”. Com algumas mudanças, apresentamos o quadro com as propostas trabalhadas na intervenção:

QUADRO 7: PROPOSTAS TRABALHADAS COM OS PROFESSORES

Objetivo geral	Temas	Estratégias	Objetivo específico
Construir ferramentas para melhor se relacionar com os estudantes e com os alunos “Difíceis”	O que eu entendo por aluno “difícil”? Como me sinto ao lidar com isso?	Organização de um quadro em que os professores pontuavam: porque acreditam que os alunos se comportavam daquela forma, no segundo espaço destacavam os comportamentos em si e por fim, quais as consequências desses para os relacionamentos.	Tornar visível o pensamento do professor sobre o aluno “difícil”.
	Compreensão da adolescência	Aula teórica dialogada em que apresentamos a adolescência (como se dá seu pensamento, as conquistas apontadas pela neurociência e o importante papel das relações sociais). Enfatizamos aqui, quem é o adolescente considerado	Conhecer o que de fato é esperado dos jovens no contexto atual em que está inserido. Explorar as características dos adolescentes

		“difícil”: como ele se vê e como ele funciona em seus relacionamentos.	“difíceis” para a construção de ferramentas mais assertivas ao lidar com ele.
Como se desenvolve o comportamento desafiador?		Aula expositiva dialogada em que discutimos como o comportamento desafiador se desenvolve com o tempo, ou seja, o ciclo que alimenta essas ações. Refletimos também sobre os fatores que contribuem para o comportamento desafiador.	Compreender como o comportamento do aluno difícil se constrói e qual o papel do adulto neste desenvolvimento.
Quem é o adolescente difícil com quem atuamos?		Apoiadas na teoria estudada, buscamos evidências na história de vida, nos comportamentos e relações estabelecidas por esses jovens e planejamos atuações pontuais visando a melhora do desempenho deles.	Sensibilizar os educadores acerca dos comportamentos dos alunos difíceis. Propor práticas respeitadas que possam favorecer o comportamento e a melhora das relações desses jovens com seus pares e autoridade.
Gestão de sala de aula		Aula teórica dialogada em que definimos o conceito, apresentamos as características de um bom gerenciamento de sala de aula e as melhoras que podem causar.	Conhecer e aprender sobre gestão de sala de aula e suas ferramentas para o bem-estar de todos que convivem na sala.

			<p>Conscientizar os professores que as dificuldades enfrentadas por eles com os alunos “difíceis” também estão relacionadas às suas atitudes em sala de aula.</p>
	<p>Técnicas de manejo de sala de aula</p>	<p>Professores relataram as estratégias que costumavam utilizar com os comportamentos considerados inadequados. Essas ações foram sendo discutidas pensando no objetivo maior do professor, a autonomia dos alunos.</p> <p>A partir daí, foi organizada uma lista de ações consideradas adequadas, a partir dos estudos feitos anteriormente, já conhecidas pelo grupo. Na sequência, em pequenos grupos, eles discutiram as técnicas já conhecidas e individualmente registraram o que já faziam da lista organizada e propuseram o que poderiam tentar nas próximas semanas e o que já tentaram e não deu certo.</p> <p>Em outro encontro,</p>	<p>Explorar as técnicas de manejo de sala de aula já conhecidas pelos professores e se, de fato, elas estavam sendo colocadas em prática.</p> <p>Aplicar ferramentas já elaboradas pelo grupo de professores e verificar sucessos e fracassos enfrentados na rotina.</p> <p>Apresentar novas estratégias.</p>

		verificamos com os professores o que testaram da lista, quais foram as estratégias que deu certo e quais não deram. Refletimos coletivamente os motivos de uma estratégia funcionar ou não. E então, apresentamos novas condutas.	
	Manejo de sala de aula com alunos “difíceis”	Estudamos estratégias específicas pensando nas características dos alunos “difíceis” dessa escola. As estratégias foram testadas pelos professores e discutimos, em grupo, as conquistas e dificuldades enfrentadas.	Olhar criterioso e específico para os alunos “difíceis”. Compreender que é preciso buscar ferramentas diferentes para alunos diferentes.

Fonte: A Pesquisadora (2023)

O quadro apresentado acima visa estruturar as propostas trabalhadas com os professores, destacando os temas estudados, estratégias aplicadas, nossos objetivos específicos sem perder nunca de vista o objetivo geral da intervenção. Vale a pena destacar que, na maior parte desse trabalho, seguimos com a mesma intervenção pensada para o projeto-piloto. Entretanto, após o *feedback* desses professores, consideramos que seria viável refletir especificamente sobre cada um dos alunos considerado “difícil” e propor práticas adequadas para lidar com eles. Para isso, revisitamos a história de vida de cada um desses jovens, discutimos como se apresentavam seus comportamentos na aula e sua relação com a aprendizagem, com os pares e com a autoridade. Além disso, inserimos o conteúdo de gestão e mudamos a estratégia de trabalho para conhecer as ferramentas que elas já aplicavam, em função das características e necessidades desse grupo. O que nos leva a, mais uma vez, destacar que a ideia ao apresentar esse quadro é mostrar um plano de ação, um modelo, mas um modelo aberto e flexível às reais necessidades dos envolvidos.

Para a avaliação do trabalho, enviamos via *google docs* um questionário apenas para os professores que trabalhavam com a turma em que estávamos propondo a intervenção. O questionário contava com quatro perguntas: 1) Você observou alguma mudança no comportamento da turma? Em caso afirmativo, quais? 2) Você percebeu mudança em sua relação com a classe e entre os alunos? Em caso afirmativo, quais? 3) Em caso de mudanças na (s) questão (s) 1 e/ou 2, quais fatores você acredita terem contribuído para isso? 4) Houve alguma mudança no comportamento dos alunos considerados “mais difíceis”? De que tipo?

A partir de agora, descreveremos a proposta de intervenção com o grupo de alunos.

6.3.2. O trabalho com o grupo de alunos

A turma eleita para fazer parte desta intervenção, como já descrita anteriormente, foi um nono ano do Ensino Fundamental. Ao longo de um semestre, tivemos com os alunos 16 encontros de 2h/a cada.

6.3.2.1. Planejamento das intervenções

Quando construímos o projeto para esse trabalho, embasados em estudos anteriores e também na prática clínica da pesquisadora, consideramos que seria importante intervir com professores e alunos e, dentro deste plano de ação, na sequência, atuar com o manejo dos comportamentos e com habilidades necessárias para que esses jovens estabelecessem relações mais saudáveis.

No tópico anterior, discutimos como organizamos o trabalho com o manejo do comportamento. Trabalhamos direta e indiretamente com os professores e equipe gestora para que compreendessem que os comportamentos apresentados pelos alunos não são culpa de um ou de outro, mas sim que há inúmeros fatores envolvidos nessa relação. Buscar culpados seria pouco construtivo!

Apoiados em uma revisão de literatura, elencamos duas grandes habilidades que poderiam ser trabalhadas com os alunos, olhando especialmente para os alunos considerados “difíceis”: habilidades de comunicação e habilidades de solução de problemas. Usamos a expressão habilidades, no sentido de que elas possam ser aprendidas e desenvolvidas.

É notória a dificuldade desses jovens de manifestarem suas ideias e sentimentos, e sabemos que a maneira mais comum pela qual resolvemos conflitos se dá pela linguagem. Portanto, são duas habilidades que se incorporam uma à outra. Quando frustrado, irritado, por exemplo, ao invés de exteriorizar seus sentimentos de forma clara, objetiva, respeitosa e sendo capaz de acolher as ideias do outro e, deste modo, buscar uma solução adequada para os envolvidos, o que o adolescente faz? Grita: “Cala a boca!”. Uma situação que poderia ter sido resolvida se torna um grande problema.

Em vista disso, tivemos dois grandes módulos trabalhados com os alunos. Iniciamos com a comunicação, um total de oito encontros, e seguimos com a resolução de conflitos, com apenas dois encontros. Entretanto, destacamos que os conteúdos caminharam de mãos dadas, ou seja, o foco principal da aula poderia ser um deles, mas sempre trabalhávamos ambos.

Organizamos na sequência um quadro com os dois módulos e seus objetivos gerais:

QUADRO 8: OBJETIVOS DOS MÓDULOS TRABALHADOS NAS INTERVENÇÕES COM OS ALUNOS

Conteúdo	Objetivos:
Habilidades de Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a assertividade; -Aprender técnicas que favorecem a comunicação de suas ideias e sentimentos, bem como, ouvir os outros; -Reconhecer que há formas de comunicação que não favorecem as relações.
Habilidades de Solução de Problemas	<ul style="list-style-type: none"> - Classificar o que causa os conflitos nas relações; - Reconhecer que há comportamentos que prejudicam as relações; -Avaliar as possíveis soluções.

Fonte: A Pesquisadora (2023)

Neste quadro, sistematizamos, de modo geral, os objetivos desses dois grandes módulos trabalhados em nossa intervenção. A prática dessas habilidades, dentro e fora dos muros da escola, sempre foi incentivada pelo diálogo propriamente dito e por tarefas de casa em que sugeríamos que os alunos aplicassem alguma técnica trabalhada, por exemplo, e depois contassem na próxima aula como tinham se saído.

6.3.2.2. Ferramentas pedagógicas utilizadas na proposta de intervenção

Buscávamos, em nossos encontros com os alunos, a efetiva participação deles e que, de fato, aqueles temas os envolvessem e que eles pudessem atribuir significado a cada um deles, transpondo o conteúdo para suas práticas. Além disso, éramos cuidadosas com o espaço de diálogo. Era ponto fundamental das aulas que elas fossem agradáveis aos alunos, não pela escolha dos assuntos, mas sim por constituírem um momento de troca de ideias e sentimentos.

Para isso, estabelecemos uma relação de respeito com os alunos. Construimos regras de uma boa convivência com o grupo. Logo no primeiro momento, explicamos aqueles encontros como um espaço para desenvolvermos competências que seriam valiosas para as nossas relações. Demos exemplos, como quando em uma situação-problema o uso da linguagem piorou a situação, ou ainda quando uma pessoa fez algo que não queria porque não soube como dizer não. Ou outra situação em que foi impulsiva e se prejudicou. Os alunos entenderam claramente a proposta.

Logo no segundo momento, construimos combinados com eles. Elaboramos regras simples que regulariam a convivência entre o grupo. Nota-se que são poucas regras e que, por trás delas há um espírito: o respeito. E isso foi discutido com os alunos. Consideramos que as regras devem ser construídas de acordo com a necessidade, mas que logo de início era preciso deixar claro quais princípios norteariam nossos encontros. Foram eles:

- Não usar nomes, falar da situação.
- O que é conversado em aula, fica na aula.
- Desligar celulares e *tablets*.
- Falar um de cada vez.

Ademais, nos encontros seguintes, constituímos esse espaço de fala dos alunos. Eles sempre foram ouvidos, suas sugestões acolhidas (mesmo que não seguidas), suas ideias e sentimentos respeitados.

Priorizamos os trabalhos em grupo. Segundo De Vries e Zan (1997) e Mantovani de Assis e Assis (1999a, 1999b), esta é uma prática que favorece a compreensão dos diferentes pontos de vista, uma vez que oportuniza a troca de ideias. O que, ao olhar para nossos objetivos, era de extrema importância: desejávamos que os alunos com

comportamentos disruptivos saíssem da própria perspectiva e percebessem o quanto aquelas ações prejudicavam as relações.

Entretanto, para isso, fomos cuidadosos nas formações dos grupos, na escolha das atividades e sempre tivemos clareza dos objetivos a serem alcançados. De acordo com Bonals (2003), é importante que ao trabalhar em grupo os alunos pudessem regular suas aprendizagens, isto é, as atividades propostas deveriam ser organizadas, investigativas e possíveis de ser realizadas e avaliadas, favorecendo, deste modo, a contribuição de todos os integrantes.

Na maioria dos casos, era a pesquisadora que escolhia o grupo, muitas vezes de forma aleatória, outras propositais, a partir das observações do grupo e dos objetivos que buscávamos alcançar.

Usamos também uma estratégia que favorecia o engajamento dos alunos na aula: sempre ter uma atividade inicial. Os encontros aconteciam nas primeiras aulas, ou seja, os alunos estavam abrindo material, com preguiça ainda, conversando. E organizá-los para começar tomava sempre muito tempo. A partir disso, utilizamos técnicas de gestão de sala de aula.

Segundo Wong e Wong (2005), a gestão de sala de aula se refere a tudo o que o professor faz para organizar os estudantes, o espaço físico, o tempo e os materiais, pensando em favorecer a aprendizagem dos alunos. Há duas finalidades para uma gestão: envolvimento e cooperação dos alunos nas atividades e estabelecer um espaço de trabalho produtivo.

Isto posto, a prioridade quando a aula começava era colocar o aluno para trabalhar! Quando iniciávamos o dia, eles já tinham uma tarefa com todas as explicações da mesma, ou seja, era sempre algo que eles pudessem iniciar sem esperar a orientação direta da pesquisadora. Caso isso não acontecesse, a pesquisadora usava sinais discretos, um sorriso “firme” e até mesmo o toque no aluno, indicando que ele precisava começar a trabalhar.

6.3.2.3.A sequência dos encontros

Organizamos no seguinte quadro como se deram os encontros de formação com os alunos. Separamos os objetivos gerais, dos específicos e apresentamos os temas que foram discutidos, assim como as estratégias utilizadas para trabalhá-los.

QUADRO 9: RESUMO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO COM OS ALUNOS

Objetivo geral	Temas	Estratégias	Objetivo específico
Compreender a convivência ética e a importância dos valores para a mesma	Convivência ética	Vídeo em que deparavam com uma reportagem real em que havia um dilema de valores.	Relacionar as situações reais em que há briga de valores com as vivenciadas na escola.
		Discussão de um dilema relacionado à realidade dos jovens.	
Compreender a convivência ética e a importância dos valores para a mesma	Desengajamento moral	Atividade individual de clarificação de valores.	-Oportunizar que os jovens percebam que muitos argumentos são de desengajamento. -Possibilitar que tomem consciência de seus argumentos pobres e tenham a oportunidade de coordenar perspectivas.
		Apresentação de slides: valores morais e não morais, autonomia e heteronomia e desengajamento moral.	
		Discussão de dilemas.	
Construir ou reafirmar habilidades socioemocionais que melhorem a convivência entre todos	Comunicação construtiva	Testes para verificar como se está a minha escuta;	Reconhecer a importância de desenvolver habilidades de comunicação para a boa convivência; -Aprender técnicas de escuta ativa; -Utilizar uma linguagem descritiva e a mensagem-eu;
		Vídeos disparadores de discussão;	
		Slides apresentando formas mais assertivas de comunicação;	
		Trabalho em pequenos grupos;	

			-Desenvolver a assertividade.
	Resolução de conflitos	Vídeos disparadores de discussão;	-Reconhecer que há comportamentos que prejudicam a convivência na escola;
		Trabalho em pequenos grupos;	-Refletir sobre suas ações; -Pensar em comportamentos que favoreçam as relações.

Fonte: A Pesquisadora (2023)

Observa-se que não incluímos nesse quadro temas que foram trabalhados com os alunos de modo paralelo aos nossos módulos principais. Com essa turma, tivemos quatro encontros com temas que surgiram da vivência deles, por exemplo, trabalhamos em dois encontros as relações na internet, visto que uma aluna da escola havia sido exposta por outros colegas ao beijar um garoto no banheiro. Consideramos que aquela seria uma grande oportunidade de trabalhar as relações no mundo virtual. Entretanto, não estava diretamente relacionado a nosso objeto de trabalho, mas relaciona-se quando pensamos em um objetivo maior: melhorar as relações e favorecer a construção de personalidades éticas.

Como já dissemos, foi uma intervenção de 16 encontros, que envolveu uma sequência de estratégias didáticas que favorecessem o desenvolvimento dos jovens, a qual descreveremos a seguir de forma breve.

A turma se mostrou bastante engajada nas atividades, entretanto, era notório maior envolvimento nas atividades fora da sala, em grupos. Além disso, fomos percebendo que era necessário dar voz a eles em todas as aulas, eram alunos que gostavam de participar, mas que essa organização era extremamente necessária, uma vez que todos queriam falar – e ao mesmo tempo –, sendo sempre necessário lembrar o combinado feito.

Passamos por desafios, como o “trote do nono ano”. Uma sexta-feira do mês, os alunos podiam ir fantasiados à escola de acordo com um tema pré-estabelecido por eles. No primeiro dia de trote, o tema foi carnaval. Os alunos estavam todos fantasiados e muito

animados. A pesquisadora brincou com as fantasias, acolheu então a animação deles, mas disse que o trabalho também era importante. Fizeram foto, acalmaram e trabalharam. Tudo correu bem. Nas semanas seguintes, o caminho era sempre o mesmo: foto e trabalho.

Nos primeiros encontros, por meio de vídeos e dilemas, buscamos sensibilizar os alunos para a importância para os valores que envolvem a convivência. Como pergunta para desencadear a discussão, indagamos o que o personagem principal deveria fazer. A escolha da palavra dever não foi aleatória, pois Piaget (1932-1994) seguiu com suas pesquisas olhando para o que envolve o dever. De acordo com La Taille (1992), isso se dá porque a criança é inserida no mundo da moral pela aprendizagem de diversos deveres impostos a ela pela autoridade. Na heteronomia, então, o dever significa a submissão a uma regra imposta pelo adulto, enquanto o raciocínio na autonomia seria: “O que eu devo fazer nesta situação? Mas, neste caso, há uma compreensão do dever, e não conformidade.

Na sequência, demos início ao módulo de comunicação. Fizemos um teste para que eles se avaliassem sobre como se portavam quando alguém falava com eles. Apresentamos um vídeo de comédia que nos permitiu abordar a temática da escuta e seguimos para a apresentação de slides sobre a comunicação.

Esse primeiro momento expositivo gerou maior agitação da turma, o que nos fez pontuar a necessidade daquela forma de trabalho e que, na grande maioria das aulas, existiria esse momento para sistematizar o que estávamos trabalhando. Consideramos que tivemos sucesso. Na grande maioria das vezes, os alunos eram participativos, mas vez ou outra, era preciso retomar o combinado.

Seguimos com atividades em grupo, momento em que os alunos deveriam, a partir de situações conflituosas, refletir e escrever como falariam para buscar a solução da situação. Nessa atividade o que já dissemos anteriormente, o módulo de comunicação caminha ao lado de solução de problemas. Foi um momento muito rico, de reforçar estratégias adequadas, perceber as consequências e construir novas habilidades.

Utilizamos vídeos mostrando exemplos de uma mesma situação com o uso de uma comunicação não violenta e de uma comunicação violenta. Discutindo com os alunos as consequências de cada uma delas. Além disso, sugerimos que buscassem elementos da fala dos personagens que mostrassem uma linguagem pouco construtiva e quais seriam construtivas. Neste encontro, deixamos como tarefa de casa que os alunos relatassem uma situação em que aplicaram alguma técnica de linguagem aprendida na sua semana. Apenas duas alunas trouxeram o relato no encontro seguinte, mas foram bastante valorizadas, não só por terem trazido, mas pela dificuldade de fazê-lo. Por exemplo, uma das meninas disse que

usou a mensagem-eu ao falar para a mãe que ficava chateada quando essa sempre gritava antes de tentar conversar.

Dentro deste módulo, trabalhamos com o desenvolvimento da assertividade para expressar desgosto. Algo que é extremamente importante para os alunos “difíceis”, manifestar o que não gostam ou não querem de forma assertiva. Para isso, fizemos uso de um *role-playing* com alunos que se prontificaram a participar e encenar diferentes cenas com posturas.

Ainda neste conteúdo, fomos para as experiências reais deles. Em pequenos grupos, os alunos foram convidados a partilhar situações em que tiveram dificuldade em expressar desgosto. Ainda em grupo, organizaram um quadro dividido em: vantagens de expressar desgosto adequadamente e desvantagens de expressar desgosto de maneira inadequada. Cada grupo apresentou para a sala suas ideias e sistematizamos um quadro na lousa. Dele, sugeri que organizassem um folder que ficaria fixado na sala, poderia ser entregue para professores, alunos, em um lugar visível com as vantagens de se expressar de forma assertiva quando não se gostava de algo.

Para finalizar esse tema, apresentamos nos slides alguns passos para manifestar desgosto e solicitamos que observassem como os colegas e ele mesmo expressam seus desgostos a outras pessoas, verificando se utilizariam alguns dos passos. Mais alunos quiseram participar, entretanto não relacionaram aos passos apresentados anteriormente para se manifestar, a pesquisadora que ia fazendo a ponte com a aula. Observamos que o material não havia sido colocado na sala.

Iniciamos o módulo de Solução de Problemas com um curta-metragem: *For The Birds*. Por meio dele, fomos pausando e verificando os conflitos existentes. Na sequência, em grupos, os alunos foram convidados a anotar os comportamentos dos próprios alunos e dos professores que prejudicariam a convivência entre eles. Cada grupo apresentou seu painel e foi organizado um painel único.

Com esse painel, anotamos o que motivaria aqueles comportamentos. Após, apresentamos outro vídeo com a finalidade de refletir sobre o espaço do outro. A partir do painel organizado com os comportamentos que incomodavam alunos e professores, divididos em novos grupos, os alunos deveriam apresentar comportamentos, ações que visassem favorecer a convivência.

O envolvimento dos alunos dessas duas aulas foi bastante significativo. Como era esperado, apontaram mais comportamentos que incomodavam por parte dos professores do que deles mesmo. Entretanto, em meio à discussão, puderam confirmar que muitas práticas

que incomodam os professores estão relacionadas diretamente ao comportamento deles, como gritar ou até mesmo julgar.

Tivemos quatro encontros, como já explicamos, em que abordamos temas relacionados a situações que estavam acontecendo no momento em que estávamos reunidos. Um deles foi o massacre que aconteceu na Escola Estadual Professor Raul Brasil, no município de Suzano, no Estado de São Paulo. Dois ex-alunos entraram na escola e mataram cinco estudantes e duas funcionárias da instituição. Os alunos estavam muito assustados com a situação e pediram para conversarmos sobre o assunto.

Outros encontros permearam as relações virtuais. Foi disparado no WhatsApp dos alunos um casal se beijando no banheiro da escola. Iniciamos com uma reportagem, depois individualmente os alunos deveriam listar os pontos positivos e negativos do uso do celular na escola. Organizamos uma lista na lousa com os pontos destacados por eles.

Apresentamos, e os alunos pesquisaram sobre as leis existentes na internet. Mas o trabalho foi além da lei, o objetivo maior foi trabalhar a perspectiva ética: os sentimentos de quem é exposto, as consequências de exposição na rede virtual: propagação, impossibilidade de retirar o conteúdo, etc. Terminamos com a reflexão: “Se não tivéssemos a lei, qual seria o problema de postar foto de alguém em situação vexatória?”.

Esses encontros mexeram muito com os alunos. Percebemos que a grande maioria não tinha consciência da questão legal que envolve as postagens na internet, mas, além disso, alguns deles consideravam que não teria problema em postar algo como o que aconteceu na sala, visto que as pessoas tiveram esse comportamento, não se “cuidaram”, então diziam: “eles merecem” (sic). Mas o mais importante foi que a pesquisadora pouco precisou intervir, o próprio grupo foi fazendo questionamentos a esses alunos e argumentando o que fez com que eles parassem de contestar.

Buscamos descrever sucintamente os encontros de intervenção com os alunos, apresentaremos agora todas as estratégias e ferramentas utilizadas na sequência didática organizada por nós, a partir dos módulos trabalhados:

CONVIVÊNCIA ÉTICA E A IMPORTÂNCIA DOS VALORES

Objetivo: Relacionar as situações reais em que há briga de valores com as vivenciadas na escola; Oportunizar que os jovens percebam que muitos argumentos são de desengajamento moral e tomem consciência de seus argumentos e tenham a oportunidade de coordenar perspectivas.

Carga horária: dois encontros – 4h/a

Atividade 1

1º PASSO: Apresentação e objetivos do encontro;

2º PASSO: Construção de combinados

3º PASSO: Discussão de Dilema

Durante a prova de Física, Pedro olha para o lado e vê Guilherme, seu amigo, pedindo ajuda (cola). Guilherme gesticula dando a entender que irá zerar na prova e sua mãe irá “matá-lo” caso isso aconteça. Eles combinaram uma viagem de férias juntos e se Guilherme tirar novamente nota baixa, ele não irá à viagem. Pedro sabe que a escola é muito cuidadosa com a questão das provas e de cola, valorizando que cada aluno faça sua própria avaliação individualmente, considerando a cola falta de honestidade. O professor Júnior é muito rígido e sempre gastava um tempo de sua aula dizendo que quem for pego passando cola irá zerar também e, além disso, os pais serão chamados na escola. Naquele momento, Pedro lembra da fala do professor, olha Guilherme, e fica em dúvida sobre o que fazer.

O que você acha que Pedro deve fazer? Por quê?

4º PASSO: Atividade em pequenos grupos

Em grupos de quatro alunos, eles deverão fazer duas colunas e colocar razões para passar cola e razões para não passar cola.

Discussão coletiva para a construção de novas colunas com as considerações dos grupos.

MÓDULO: HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO

Objetivo: Desenvolver a assertividade; aprender técnicas que favorecem a comunicação de suas ideias e sentimentos, bem como ouvir os outros; reconhecer que há formas de comunicação que não favorecem as relações.

Carga horária: oito encontros – 16h/a

Atividade 1: Como falamos?

1º PASSO: Os alunos recebem o teste: Quando alguém está falando com você...

Devem responder sozinhos

2º PASSO: Apresentação do Vídeo Porta dos Fundos que aborda os maus hábitos de escuta.

- Discussão sobre o tema

3º PASSO: Apresentação de Slides falando sobre comunicação.

4º PASSO: Tarefa de Casa

Para a semana seguinte, descreva situações em que se sentiu desconfortável e teve a oportunidade de utilizar uma linguagem construtiva, mas não o fez. Como seria? Ou então, teve a oportunidade e aplicou alguma das técnicas discutidas em aula? Como foi?

Atividade 2: Agressivo, Passivo ou Assertivo

1º PASSO: Apresentar o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=VRXmsVF_QFY

A ideia é combinar com os alunos que podemos, enquanto grupo, cuidar mais uns dos outros, assim como dos professores.

2º PASSO: Retomada dos Slides da atividade anterior (Como falamos?)

3º PASSO: Apresentação do Vídeo: Agressivo, Passivo e Assertivo (<https://1drv.ms/v/s!AjyHDwGqcm4thPdXIpEbm6QU5AXCrw>)

4º PASSO: Atividade em pequenos grupos

Divididos em grupos (quatro ou cinco alunos no máximo), os alunos receberão um conflito e deverão escrever como fariam frente às situações. Após o trabalho, cada grupo apresentará para a turma e refletirá a comunicação pensada e se haveria outras formas além das expostas.

- **SITUAÇÃO 1.**

Você está ficando com um menino há três meses. Não falaram em namoro, mas ele não fica com outra pessoa e nem você. Porém, nas últimas semanas, você começa a perceber que já não sente o mesmo pelo garoto. Já não se empenha tanto para encontrá-lo, evita estar com ele no intervalo da escola e depois inventa uma desculpa. Você decide terminar com ele, mas não quer magoá-lo, ele é um menino muito legal e parece gostar de você.

Como você poderia falar com ele?

- **SITUAÇÃO 2.**

Sempre que pode, seu amigo, Felipe, conta piadas. Ele adora fazer isso e acha que todos adoram suas piadas. Inclusive, ele adora fazer “gracinhas” enquanto vocês conversam com algumas meninas. Você não acha a menor graça nas piadas que ele conta.

Como você falaria com Felipe?

- SITUAÇÃO 3.

É véspera de semana de prova. Professores e alunos estão preocupados com a quantidade de matéria. Na aula de Português, você está conversando com Fabiana. Você está com dificuldade, Fabiana, então, esclarecia suas dúvidas. Sem saber o motivo, a professora fica muito irritada e grita com você. Você pensa: Isso não é justo!

Como você falaria com a professora?

- SITUAÇÃO 4.

Ana Paula e Juliana são suas melhores amigas. Vocês costumam sair juntas no final de semana. Você liga para as meninas, manda mensagem e não consegue falar com elas, não tem retorno. Seus pais a convidam para comer um lanche em um lugar novo no shopping. Apesar de preferir sair com suas amigas, como não tinha opção, você resolve acompanhar seus pais. Você vê Ana Paula e Juliana caminhando juntas pelo shopping. Você fica muito chateada com a situação.

Como você falaria com suas amigas?

4º PASSO: Apresentação do vídeo do CHEFE e do VIZINHO mostrando duas formas de comunicação: violenta e não violenta

<https://1drv.ms/v/s!AgyHDwGqcm4thaR7sEOqgSjL9moKgw>

<https://1drv.ms/v/s!AgyHDwGqcm4thaR6zIJmJyoNCbWIJg>

Pedimos para os alunos comentarem quais elementos da fala de cada cena mostra uma linguagem pouco construtiva e quais são construtivas (ex. culpabilização quando....; mensagem-eu quando...; escuta ativa quando...; ameaça quando...)

5º PASSO: Tarefa de casa

O emprego de uma das técnicas de linguagem aprendida nos encontros e trazer o relato por escrito.

Atividade 3: Como expressar desagrado?

1º PASSO: Atividade para o desenvolvimento da Assertividade: Convidamos alguns alunos para encenarem três situações. Explicamos a cena e pedimos que eles encenassem. Nos momentos em que paramos a cena para discussão, ao abrirmos as perguntas, os alunos deverão usar seus cadernos para darem suas respostas. Por exemplo: como o personagem se sentiu, o que ele ganha com isso, o que o grupo ganha com isso. Após as três cenas, sendo a última assertiva, os alunos são convidados a apresentar novas formas de expressarem desgosto assertivamente.

- CENA: João, Carlos e Beto integravam um grupo que se preparava para um debate que ocorreria em sala de aula sobre a obrigatoriedade do uniforme escolar. Beto estava incomodado, pois toda vez que tentava apresentar alguma ideia ou argumento Carlos ou João não o deixavam falar. Hora o interrompiam com uma nova ideia, hora com alguma gracinha ou piada.
 1. Então, Beto desistiu de participar, ficou quieto, emburrado e abriu mão de contribuir com a preparação do grupo.
 - Como termina esta história? O que imaginam que aconteceu depois disso?
 - O que Beto ganha ou perde agindo assim?
 - E o grupo, o que ganha ou perde?
 2. Beto ainda tentou mostrar suas ideias mais algumas vezes, mas sem sucesso. Então, já muito irritado gritou:
 - *Oh, galera! Vocês são chatos demais. Não calam a boca. Deixem eu falar.*
 - Como termina esta história? O que imaginam que aconteceu depois disso?
 - O que Beto ganha ou perde agindo assim?
 - E o grupo, o que ganha ou perde?
 3. Beto respirou fundo para controlar a irritação e disse calmamente:
 - *Galera, eu já ouvi a opinião de vocês e agora quero falar as minhas ideias, mas não estou conseguindo. Estou ficando incomodado porque toda vez que começo a falar sou interrompido. Como podemos fazer para todos conseguirem falar?*
 - Como termina esta história? O que imaginam que aconteceu depois disso?
 - O que Beto ganha ou perde agindo assim?
 - E o grupo, o que ganha ou perde?

2º PASSO: Atividade: E se eu tivesse feito diferente?

Em pequenos grupos, os alunos são convidados a compartilhar alguma situação em que se sentiram incomodados pelo comportamento dos outros e tiveram dificuldade em expressar o que estavam sentindo. Devem discutir:

- Como você se sentiu?

- Como você reagiu? Como se sentiu reagindo assim?
- O que aconteceu depois? Quais foram as consequências da sua reação?

3º PASSO: Apresentar em slides para os alunos com os passos para expressar desgosto adequadamente:

1. Pensar se realmente vale a pena expressar seu desgosto, desagrado, incômodo para outra pessoa;
2. Descrever a ação que te desagradou de forma detalhada (inclua, se possível, o lugar em que estavam, a data, dê todos os exemplos possíveis), sem emitir qualquer tipo de julgamento de personalidade ou de valor.
3. Faça uso da mensagem-eu: Eu me senti... Penso que...
4. Sugira a outra pessoa, de forma respeitosa e direta, o que gostaria que mudasse: Eu gostaria que... Eu me sinto mais confortável... Eu prefiro...
5. Se tiver oportunidade, pontue as consequências positivas dessa mudança que sugere: Se fizer... então....; Se deixar de fazer assim... então....; Se não falar dessa forma...assim....
6. Ouça o ponto de vista do outro e reflita a respeito
7. Termine a conversa utilizando novamente a mensagem-eu, valorizando essa troca entre vocês.

4º PASSO: A partir disso, os alunos voltam para o grupo, discutem e anotam:

- Agora, pensando calmamente e após a apresentação, que outra forma você poderia ter reagido?
- Quais poderiam ser as consequências?

5º PASSO: Ainda em grupo, organizarão um quadro dividido em:

Vantagens de expressar desgosto adequadamente e Desvantagens de expressar desgosto de maneira inadequada. Cada grupo apresenta para a sala suas ideias. Montamos um quadro na lousa. A partir disso, organizar um folder que ficará fixado na sala, entregue para professores, alunos, ou seja, em um lugar visível, com as vantagens/formas/lembretes/expressões/emojis de se expressar de forma assertiva quando não gosta de algo.

6º PASSO: Tarefa de casa

Observe, ao longo dessas semanas, como seus amigos expressam seus desagrados a outras pessoas e responda:

- O que ele disse?

- Seguiu alguns dos passos trabalhados em aula? Qual?
- Qual foi a reação da pessoa?

MÓDULO: HABILIDADES PARA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Objetivo: Classificar o que causa os conflitos nas relações; Reconhecer que há comportamentos que prejudicam as relações; Avaliar as possíveis soluções.

Carga horária: dois encontros – 4h/a

1º PASSO: Apresentação do curta- metragem: *For the Birds*

(<https://www.youtube.com/watch?v=u5651tdwyXo>)

Após assistirem ao vídeo completo, reapresentamos e paramos o vídeo em 36': o conflito de reação ao comportamento perturbador se inicia (não há a intenção de irritar, porém a falta de intencionalidade em incomodar não diminui a reação agressiva do pássaro que se sente incomodado. Nota-se, ainda, que não há, também, a intenção de disputar o espaço. Mas o pássaro que já estava no fio se irrita quando a ave que se aproxima e encosta as asas nele). Aqui há a possibilidade de discutir a intolerância e a responsabilidade objetiva.

Em 1:05 se inicia outro tipo de conflito, a provocação, em que há a intenção de irritar.

Em 1:23, a exclusão: os pássaros se afastam do pássaro diferente.

2º PASSO: Os alunos são separados em grupos. Cada grupo recebe uma *color set* preta e *Post-it* coloridos. A tarefa é anotar os comportamentos de um lado dos alunos e do outro dos professores que prejudicam a convivência deles. Cada grupo apresenta seu painel. Vamos organizando um painel único.

3º PASSO: O que leva a esses comportamentos? Anotaremos na lousa em frente aos comportamentos de alunos e professores o que motiva essas práticas.

4º PASSO: Apresentamos o vídeo do Historiador Leandro Karnal chamado Etiqueta. Propusemos uma discussão sobre o respeito ao espaço do outro.

5º PASSO: Os comportamentos que nos incomodam (professores e alunos) serão divididos nos grupos. Cada grupo receberá outra *color set* preta e post-it de outras cores e deverá organizar então: Como melhorar a convivência, a partir dos comportamentos apresentados.

Destacamos até aqui toda a proposta que foi vivenciada pelos alunos do nono ano. Ao apresentar os estudos de caso, explicitaremos como foi a participação de cada um dos nossos alunos “difíceis”, uma vez que sempre tivemos um olhar atento aos seus comportamentos e envolvimento nas propostas. Além, é claro, de observar como se dava naqueles momentos os relacionamentos com seus pares, propondo, assim, intervenções individuais e pontuais, tanto para validar seus comportamentos quanto para orientar quando fosse necessário. E também buscamos algo que para nós era de extremo valor: estabelecer uma relação respeitosa com esses adolescentes e deste modo, poder ajudá-los na construção de habilidades mais empáticas e assertivas para vida.

Neste capítulo, tivemos como objetivo descrever tanto a pesquisa-piloto como o processo de intervenção com os professores e com os estudantes. Passaremos agora para a análise dos dados.

7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esse capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados encontrados em nossa pesquisa. Como já dito anteriormente, atuamos com todos os estudantes, nos atentando aos alunos “difíceis” inseridos em suas salas de aula. Tivemos, ao longo do semestre de intervenção, a oportunidade de verificar, por meio das atividades propostas, da entrevista com os familiares e da atuação direta e indireta com os profissionais da escola, como se estabeleciam as relações desses jovens antes, durante e depois do processo.

Essa análise está dividida em três partes. A primeira aborda os estudos de caso de três alunos “difíceis”, a segunda descreve a percepção dos estudantes da classe sobre o projeto e a terceira traz a percepção dos professores sobre o projeto e o comportamento desses alunos.

7.1. Estudo de casos: acompanhando a trajetória dos estudantes ‘difíceis’

Para entender a escolha feita para a análise de nossos resultados, acreditamos que é necessário resgatar alguns pontos importantes em nosso trabalho.

Quando pensamos em desafio, rapidamente vem a nossa mente: desobediência, resistência, oposição. No caso dos adolescentes desafiadores, pensamos então em jovens que não cumprem as atividades estipuladas, ou, ainda, não respeitam as regras combinadas, por exemplo. Esses traços bastante característicos causam às pessoas que convivem com eles, sejam professores ou familiares, cansaço, desânimo, entre outros. Sem desconsiderar esses sentimentos tão reais, pensamos que eles podem estar diretamente relacionados não apenas ao comportamento dos jovens, mas também à forma com a qual os encaramos.

Concordando com Barkley e Robin (2016), diferenciamos o comportamento do adolescente entre como ele é e como ele está se apresentando. Quando eu afirmo para ele: “Você é sempre sem educação” ou ainda “Você nunca me ajuda”, a minha concepção é de que esse jovem não pode mudar. Os autores afirmam que ao encará-lo como sendo desafiador, ficaríamos presos a essa condição, ou seja, não haveria como transformar.

Entretanto, ao olharmos esses sujeitos a partir de seus comportamentos, por exemplo, não cumprir regras, focamos nas ações, e essas sim podem ser transformadas. Ou seja, ele apresenta esse comportamento mais desafiador em determinados momentos, ou ele pode não ser tão desafiador em todos os lugares que frequenta ou com todas as pessoas que convive. Isso quer dizer que os comportamentos considerados “difíceis” podem ser demonstrados em diferentes graus, formas, locais e podem ser mudados.

Ao considerarmos que os comportamentos podem ser mudados, julgamos necessário então, uma observação mais atenta a cada um dos meninos que fizeram parte deste trabalho. Ao longo das intervenções, fomos verificando que para cada um deles, precisaríamos refletir, além do trabalho no coletivo, em atuações mais específicas para melhora das relações com seus pares e autoridades. Esse olhar nos permitiu conhecer dificuldades e habilidades desses jovens e, assim, construir um caminho de atuação que pudesse fazer a diferença para eles.

Em virtude disso, organizamos então nossa apresentação e análise dos dados em estudos de caso, porque isso permitirá descrever a trajetória desses estudantes ao longo da intervenção. Apresentaremos, então, três alunos considerados “difíceis”, escolhidos a partir de nossas observações e entrevistas com os profissionais da escola e com as famílias, como já explicado anteriormente. Propusemos esses estudos da seguinte forma: primeiro, examinaremos a história do comportamento desafiador de cada adolescente a partir do relato da escola e da família, visando compreender os danos que essas práticas causam às relações

desses meninos e compreender, também, a natureza desses comportamentos. Em seguida, apresentaremos a participação e o envolvimento nas atividades, buscando evidências que confirmem o desenvolvimento, ou não, de práticas que favoreçam o bem-estar e interações mais saudáveis. Para isso, descreveremos a atuação deles nas atividades em grupo, falas nas aulas e exemplos em suas rubricas que nos comprovem mudanças que podem parecer simples, mas que tragam impacto para o adolescente. Sem deixar de destacar também a fala dos professores ao longo desse processo.

Passemos, então, aos estudos de caso. Deixamos claro que os nomes utilizados foram alterados para manter a confidencialidade de cada um dos adolescentes participantes da pesquisa.

7.1.1. ESTUDO DE CASO 1: João Henrique, o menino que aprendeu a valorizar o pensar antes do agir

João Henrique tinha 13 anos quando participou da pesquisa. Estuda na mesma escola desde o quinto ano. Mostra-se agitado em aula, questionador, interrompe os professores e os colegas sempre com comentários desrespeitosos ou, então, inadequados. Apresenta defasagem de conteúdo, notas baixas e não entrega as tarefas ou trabalhos. No 8º ano, foi promovido para o próximo ano pelo conselho de classe e fez alguns combinados com os professores sobre os comportamentos e participação em aula, combinados os quais, segundo a escola, não estavam sendo cumpridos. Como por exemplo, fazer as tarefas, não conversar durante a explicação ou não trazer objetos que atrapalhem a aula.

Vale ressaltar alguns dados da vida familiar do jovem para buscarmos compreender melhor seus comportamentos. João Henrique é filho único e adotivo. Pai advogado e mãe educadora física. Segundo o relato dos pais, o menino sempre lidou bem com a adoção, já que isso nunca foi tratado como um tabu para a família. Ele sabe quem é a mãe biológica, que tem irmãos, mas nunca desejou encontrá-los, apesar de os pais dizerem que estariam dispostos a levá-lo para vê-los.

Segundo a mãe, o menino foi adotado com 2 anos e passava fome. Em virtude disso, sempre comeu muito. Ela acredita que ele tivesse medo de a comida acabar. Quando participou da pesquisa, já adolescente, o menino estava obeso. Questionada sobre isso, a mãe disse que ele sempre comeu muito, que ela tentou por muitas vezes mudar a alimentação e colocá-lo em atividades físicas, mas nunca persistiu. O pai relata que a mãe não é consistente nesse assunto, já que se queixa da alimentação do garoto, mas compra sempre o lanche calórico que ele gosta, por exemplo.

O adolescente é preto. Os pais falaram em dois momentos da entrevista: “Ele é o único negro da escola” (sic), relacionando essa condição ao fato de o menino levar sempre objetos que não eram apropriados para as aulas como forma de ser aceito pelos colegas. Por exemplo, o menino levou por alguns dias um Ipod na aula e colocava música baixa para os colegas próximos ouvirem. Questionado pela professora se estava com o celular, o menino negava. A docente demorou para conseguir identificar de onde vinha aquele som, uma vez que ele desligava e ligava ao longo da aula, e os amigos se divertiam com isso. Ou ainda, o fato de os pais terem consentido que o garoto fizesse um “rolê” (encontro de jovens, uma festa) em sua casa, onde o menino criou um grupo no WhatsApp e os colegas podiam ir

adicionando quem quisessem convidar. Segundo João Henrique, havia 150 pessoas incluídas no grupo. E, além disso, os pais combinaram que sairiam da casa para que eles pudessem “curtir” (fala do pai). Soubemos pelos alunos, na semana seguinte, que na festa teve muita bebida alcoólica, que os vizinhos reclamaram e o pai teve que voltar para intervir.

Para o pai, a maior dificuldade no relacionamento com o garoto é o diálogo. Ele afirma que o menino é “respondão”, tudo o que tenta explicar, ele diz que já sabe. Exalta também que se impõe e percebe que o filho não gosta, mas que não se sente ofendido com a forma como fala com ele. Sentem que João Henrique precisa ser mais flexível e saber ouvir. Ele testaria mais a mãe, que demonstra dificuldade em dizer não. Eles acreditam que o garoto teve uma melhora significativa em seus comportamentos, estaria mais maduro, centrado, fazendo suas atividades com maior independência.

A equipe gestora não concorda com essa fala. Como já dito anteriormente, a orientadora enfatiza a falta de responsabilidade com seus deveres e comprometimento com as aulas. Segundo ela, João Henrique está em sua terceira escola, e o motivo dessas mudanças, para a família, sempre esteve relacionada à falta de habilidade dos profissionais em lidar com o menino. A diretora e a orientadora da escola se dizem preocupadas com a baixa autoestima dele, que, por exemplo, sempre está de moletom, independentemente da temperatura (havia ali, uma vergonha de exposição do próprio corpo) ou ainda com o fato de “sempre chamar atenção”, a “necessidade de estar em evidência no grupo, com seus comportamentos inadequados”.

Questionados sobre as mudanças de escola, o pai dá exemplos de comportamentos desafiadores já apresentados desde a educação infantil, mas que eram vistos por eles como naturais da primeira infância. Por exemplo, não respeitar o horário de parque. Segundo o pai: “Ah... toda criança quer brincar mais, o que tem isso?”

Vale ressaltar que João Henrique é diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, hiperatividade, impulsividade e/ou desorganização. Os pais haviam encaminhado o laudo médico e psicológico para a escola, constando a indicação de medicação, porém não administrada pelos pais por receio dos efeitos colaterais em longo prazo.

Durante a entrevista, relacionando os comportamentos desafiadores e apoiadas no DSM-V, verificamos com os pais com relação a diagnósticos diferenciais ou comórbidos que envolvessem o transtorno de oposição desafiante ou transtorno de conduta, pois, segundo o manual, crianças com TDAH têm significativamente maiores probabilidades de desenvolver

transtorno de conduta na adolescência do que seus pares. Segundo eles, o diagnóstico foi feito na infância, o menino seguiu por um tempo em terapia, mas eles não acharam que atingiu o resultado desejado e não acompanharam, então, o curso de desenvolvimento do transtorno.

A partir dessas entrevistas, podemos inferir que o modelo familiar que João Henrique está inserido é permissivo. De acordo com as pesquisas de Baumrind *apud* Delval; Enesco (1994) e os estudos de Weber; Prado; Viezzer (2004), as famílias permissivas, por medo de entristecer os filhos, demonstram dificuldades em estabelecer limites, atribuir responsabilidades ou até mesmo, solicitar que cumpram as regras combinadas. Valorizam o diálogo e o afeto, dando para seus filhos muita liberdade. Preocupam-se com possíveis traumas e, assim, cedem a seus desejos e pedidos. Jovens advindos dessas famílias, em geral, se mostram mais alegres, bem-humorados, uma vez que podem fazer o que quiserem. Por outro lado, são mais heterônomos e podem se mostrar mais impulsivos e imaturos. Demonstram também maior dificuldade em se colocar no lugar do outro, em se autorregular e assumir a responsabilidade por seus atos. E ainda, um dado bastante importante, que nos remete ao jovem de nossa pesquisa, é que adolescentes pertencentes a esse núcleo demonstram pouca confiança em si mesmos.

Consideramos, a partir desses estudos, que a inserção em um modelo familiar não determina, mas favorece ou não inibe o desenvolvimento de algumas características da personalidade do sujeito e influencia em seu desenvolvimento moral.

A partir de todo relato da história de João Henrique, passamos a compreender melhor seus comportamentos e, a partir disso, pensar em estratégias específicas para ele, além daquelas que seriam desenvolvidas coletivamente. Em conversa com as professoras que trabalham com o menino, verificamos alguns pontos que nortearam nossas práticas. Em primeiro lugar, pormenorizamos os comportamentos desafiadores do aluno. Na sequência, verificamos se, de fato, esses comportamentos eram piores do que os dos jovens daquela faixa etária, ou seja, a partir das características da adolescência. A partir disso, revisitamos a história dele e buscamos compreender o que estava por trás de suas ações e, assim, estabelecemos prioridades de ações e práticas diárias de mudança com objetivos estabelecidos. Descreveremos agora cada um desses passos nos tópicos a seguir.

7.1.1.1. Descrição dos comportamentos desafiadores de João Henrique:

Neste tópico, buscamos nos estudos de Barkley e Robin (2014) categorizar os comportamentos considerados “difíceis”. Para os autores, os desafios dos jovens podem

assumir diferentes características. Eles propõem quatro categorias: verbal, físico, agressivo e não cumprimento passivo.

Na categoria verbal, incluem-se comportamentos como: reclamação, gritos, insultos, discussões, provocações, choro, entre outros. Na categoria física, sugerem-se ações como: desafio, roubo, fuga e ataques de cólera. Já os comportamentos agressivos, envolvem: resistir fisicamente a solicitações ou instruções, atirar objetos, destruir propriedades intencionalmente, lutar fisicamente com outros etc. Por fim, o não cumprimento passivo é uma categoria que engloba comportamentos como: ignorar solicitações, não realizar tarefas rotineiras, não fazer os deveres escolares, ignorar tarefas de autocuidado.

Vale ressaltar que Barkley e Robin (2014) sugerem aos leitores que, ao responderem à categoria “agressivos”, caso observem algum comportamento que envolve risco para si e para o outro, como carregar ou usar armas, invadir casas, ser cruel com as pessoas ou animais e não sentir culpa ou parecer ter consciência de suas ações, é fundamental a busca de ajuda profissional.

A partir disso, selecionamos os itens nos quais os comportamentos desafiadores de João Henrique mais se encaixavam de acordo com os pais, relato dos professores e orientadora:

QUADRO 10: COMPORTAMENTOS DESAFIADORES DE JOÃO HENRIQUE.

Comportamentos	Descrição
Verbais	Berra
	Reclama
	Insulta
	Mente
	Discute
	Humilha/ Irrita
	Provoca
	É petulante

Fonte: A autora

Os autores sugerem que esta etapa é extremamente importante para pensar em técnicas que favoreçam a mudança comportamental. Em seu material, os autores incluem a categoria Comportamentos Desafiadores Agressivos, como já descrito anteriormente, entretanto, não consideramos que nenhum desses eram apresentados por João Henrique.

7.1.1.2. Característica do desenvolvimento ou o comportamento do jovem é mais desafiador do que o dos outros?

Chamada muitas vezes de “aborrecência” pelos adultos, a adolescência é considerada a fase dos desafios, dos questionamentos, da revolta com a família. Portanto, é importante diferenciar comportamentos que sejam característicos do desenvolvimento para aqueles que são realmente desafiadores.

Para isso, retomamos a entrevista com os pais de João Henrique e refletimos com a equipe pedagógica da escola buscando mais do que comportamentos desafiadores notados por todos, mas o impacto dessas atitudes para as relações do jovem.

Estabelecemos conexão com os comportamentos esperados da adolescência com os de um adolescente considerado “difícil”. Por exemplo, sabemos que os adolescentes não gostam de seguir regras, mas no caso de um jovem com comportamento desafiador, isso é muito frequente ou, ainda, sabemos que são naturais as discussões e as contra-argumentações, mas os jovens estudados nunca parecem concordar.

A partir dos estudos de Greene (1998-2004), Riley (1997) e Barkley e Robin (2014), selecionamos alguns pontos que deveriam ter forte impacto na vida dos jovens para serem considerados “difíceis”, como: desafiar normas ou pedidos, aborrecer as pessoas, não buscar acordo nas discussões, dificuldade em dialogar, apresentar prejuízo nas relações com os familiares, nas interações sociais e não assumir a responsabilidade por seus atos. Muitos desses comportamentos, isoladamente, podem parecer comuns da adolescência, entretanto, unidos, levam a um grande desgaste emocional para todos aqueles que lidam com esses jovens.

Fator comum da adolescência é a dificuldade que os pais sentem em se comunicar com os filhos. O pai do garoto destaca essa ideia, dizendo que sente muita dificuldade em conversar com o filho, que ele precisa ser mais flexível.

Isoladamente, poderíamos dizer que os comportamentos de João Henrique podem ser apenas de um adolescente comum, mas não. Primeiro porque causam um enorme desgaste emocional em seus pais e professores, uma vez que falamos aqui de comportamentos em grande intensidade e frequência. É um adolescente típico, mas que sempre desafia as normas e aborrece as pessoas, provoca e é grosseiro, o que se encaixa perfeitamente na definição de Riley (1997) sobre quem é o adolescente “difícil”.

Faltaria para esse garoto ferramentas, como descrito por Greene (1998-2014), que envolvem flexibilidade e solução assertiva de problemas. É como se, pedíssemos a um analfabeto que lesse. Poderíamos dizer: “leia, é uma palavra simples, casa”. Mas para quem não reconhece as letras e seus sons, essa tarefa é impossível. Para esse menino, observávamos que as relações solicitavam essas ferramentas, e ele não as tinha para usar.

De acordo com os estudos de Srtingaris e Goodman (2009), os comportamentos opostos do adolescente se encaixariam em duas dimensões: obstinado e irritável. A dimensão “obstinado” aborda o descumprimento das regras e a persistência, e a dimensão “irritável”, a baixa tolerância à frustração. Mostrando que sim, João Henrique apresenta padrões em seu comportamento que justifiquem, assim, ser considerado um adolescente “difícil”.

7.1.1.3. Revisitar a história de João Henrique

Revisitar a história de João Henrique significa buscar compreender o que move seus comportamentos desafiadores, ou seja, o que está por trás de suas práticas. A ideia de Greene (1998-2014) está sempre muito presente neste trabalho: ninguém escolhe apresentar um mau comportamento. Para ele, esses jovens não sabem agir diferente. Assim sendo, construímos algumas ideias acerca dos comportamentos do adolescente por meio dos fatos vividos que pudessem nos dar base para nossas práticas. Estabelecemos relação com a imagem do iceberg. O que vemos representa uma pequena parte do seu volume, a sua maior parte está abaixo da superfície do mar. Ou seja, o comportamento observável por nós tem abaixo dele algo que é muito maior que justifica, explica e mantém essas ações. Então, evidenciaremos alguns dados já apresentados visando compreender suas ações.

Inferimos que para esse jovem é valor ter amigos, ser bem-aceito por eles. É valor ser popular. Valor, segundo Piaget (1932-1994), é um investimento afetivo que nos move, direciona nossas ações numa direção. Podemos ter valores morais, como a justiça, a generosidade, o respeito. E valores não morais, como a beleza, o sucesso, o dinheiro. Todos nós somos rodeados de valores morais e não morais. O que torna uma pessoa mais ética do que outra é a força desses valores, ou seja, em uma situação de conflito de valores, uma pessoa com uma personalidade ética, nessa situação, seus valores morais serão mais fortes, ou seja, se tornarão centrais e, assim, guiarão a ação (LA TAILE, 2006).

Voltando a João Henrique, observamos então que esses valores motivam suas ações, mas como dito anteriormente, ele parecia não ter ferramentas que favorecessem

práticas mais assertivas, flexíveis, empáticas e respeitadas. Além disso, segundo a fala dos pais e dos profissionais da escola, o menino sempre foi visto como “terrível”, por exemplo. Portanto, considerando que a criança se vê a partir dos olhos dos adultos, ele se constituiu assim. Como se pensasse: “Se todo mundo acha que sou terrível, é porque, de fato, sou. Portanto, não há por que fazer diferente. Ou, ainda, não há como fazer diferente”.

7.1.1.4. Prioridade de Ações

Após todos esses passos, juntamente com a equipe pedagógica pensamos em como nossas ações pontuais diárias com o menino poderia ajudá-lo a construir uma nova imagem, para ele mesmo e para o grupo com quem se relacionava. Essa seria uma proposta paralela à intervenção com o grupo.

Na verdade, esse trabalho concomitante não estava diretamente relacionado a nossos objetivos. Uma vez que, não nos propusemos a construir intervenções para cada aluno, mas sim, no grupo como um todo. Como já esclarecemos anteriormente, ao estudarmos acerca do tema e refletirmos sobre cada adolescente considerado “difícil”, consideramos que essas pequenas ações seriam pontes para a transformação desses jovens.

Diante dessas reflexões, voltemos o olhar para João Henrique. Compreendendo as características da adolescência, iniciamos nossas ações pontuais pensando no impacto das relações com os pares. Como já dito, era muito importante para o menino estar inserido, pertencer a um grupo, porém ele irritava os colegas, com seus gritos, colocações inadequadas, mentiras etc.

A equipe gestora e os professores se preocupavam com as relações do jovem com seus colegas. Em muitas intervenções individuais com os alunos, às vezes, em pequenos grupos, segundo elas, os colegas diziam estar cansados de dar oportunidade para o garoto, de tentar conversar com ele ou até mesmo se aproximar, eles o definiam como: chato, “sem noção”.

Não estamos desconsiderando o que incomodava os professores: o adolescente sempre ignorava suas solicitações. Orts (2013-2007) traz uma reflexão bastante importante. O autor afirma que o rendimento de um aluno depende mais da atitude dele do que de suas capacidades intelectuais e, por isso, o primeiro objetivo com os alunos desafiadores seria conseguir com eles uma atitude favorável ou, ao menos, não hostil. Ele enfatiza que nenhuma estratégia funcionará com um aluno que mantém uma atitude negativa.

Sendo assim, com os professores, olhamos para as atitudes de João Henrique e organizamos um esquema do mau comportamento dele, na verdade, um círculo vicioso. O adolescente apresentava os comportamentos inadequados, o que atrapalhava a aula, o professor precisava chamar sua atenção, parar o conteúdo, o que colocava luz a suas ações. Ao mesmo tempo, os colegas, além de se incomodarem, a partir das práticas docentes, também se mostravam irritados com as “brincadeiras”, os comentários e os comportamentos, se afastavam dele, e ele, sem saber como conseguir a atenção desses, continuava com as mesmas ações.

Retomando os estudos de Srtingaris e Goodman (2009), em que os pesquisadores afirmam haver diferentes trajetórias que levam à oposição, um desses caminhos seria o autorreforço. Ao apresentar traços aversivos, como no exemplo acima, ele iniciaria um ciclo desses comportamentos.

Sabíamos, a partir das falas dos profissionais da escola e da conversa com a família, do desejo de João Henrique pertencer ao grupo. Os estudos de Frankel e Freinberg (2002) e Hall et.al. (2018) destacam as dificuldades de relacionamento dos casos de transtorno desafiador opositivo. Vale salientar que não estamos afirmando que o garoto teria esse diagnóstico, mas que demonstrava sim, por meio do seu funcionamento, comportamentos característicos, e esse olhar da literatura nos ajuda a compreender e até mesmo explicar os acontecimentos nos quais ele se envolvia.

Greene (1998-2014) aponta a falta de habilidades nesses jovens. Nesse caso, é nítido que por não saber outras formas de chamar a atenção dos colegas, João Henrique se mostrava inadequado, irritando, interrompendo a aula e, muitas vezes, discutindo. O que levava à intervenção do professor, sempre negativa, chamando a atenção do aluno. É claro que a imagem de inadequado se mantinha para os colegas.

Pardini e Fite (2010), em seus estudos, afirmam que sujeitos com comportamentos opositores e também com sintomas de TDAH frequentemente não se incluem em grupos com seus pares, por exibirem habilidades sociais pobres e, assim, viverem relacionamentos muito conflituosos.

Para pensar nas primeiras ações, retomamos os estudos de Orts (2013-2017) em que ele discorre acerca da disposição favorável do aluno. O autor afirma que essa poderia se dar espontaneamente, mas que o mais comum se daria pelo trabalho do professor na combinação de três fatores: cognitivo: refere-se a crenças e expectativas do aluno, por exemplo, eu sou incapaz, eu não aprendo; afetivo, relacionado aos sentimentos, como: eles

não gostam de mim, eles não me suportam e, por fim, comportamental, que está diretamente relacionado às ações, ou seja, eu não vou fazer isso.

Com isso, concluímos que seria importante numa intervenção com João Henrique cuidar da linguagem do professor, ou seja, buscar interações mais positivas: validar as colocações do menino, elogiar suas atitudes individualmente e na frente do grupo, ou seja, deixar de olhar para ele apenas pelos seus comportamentos inadequados. De acordo com Orts (2017), o uso constante deste tipo de estratégia, além de contribuir para mudar o comportamento do aluno, melhora sua autoestima, sua motivação e, assim, seu desempenho acadêmico. Esse olhar se deu tanto em nossas práticas, como também na dos professores, a qual destacaremos mais à frente.

Compreendido como se dão os comportamentos desafiadores de João Henrique, diferenciando estes do que pode ser considerado um comportamento normativo, refletimos sobre o que está por trás de suas práticas e construímos, em parceria com a equipe da escola, as primeiras ações. Passamos agora para a análise de João Henrique durante as nossas intervenções.

7.1.1.5. Avaliação de João Henrique durante as intervenções com o grupo

Neste tópico, aprofundaremos o trabalho feito no grande grupo, ou seja, as intervenções feitas em sala, analisando se as propostas, as intervenções feitas durante as aulas, assim como as mudanças nas posturas dos professores que interagem com João Henrique, puderam favorecer ou não transformações nos comportamentos e nas relações dele.

Foram 16 encontros de 100 minutos cada, em que os temas trabalhados nos encontros envolveram comunicação e resolução de conflitos. Tivemos quatro encontros com temas pontuais, aulas que foram preparadas a partir de situações vividas pelos alunos ou pela sociedade que nos levaram a “quebrar” a sequência de aulas. Situações como essas reforçam a ideia de que apresentamos aqui uma sugestão de atividades que devem ser planejadas e elaboradas de acordo com a necessidade de cada turma, não há um planejamento fechado, mas sempre objetivos preestabelecidos que orientem nossas práticas e escolhas de propostas.

Os primeiros dois encontros tiveram como objetivo apresentar a disciplina e discutir com os alunos sobre o que seria uma convivência ética. Logo nos primeiros momentos, já abrimos espaço para construção de combinados bem simples que organizariam nossos momentos formativos. Por exemplo, o não uso do celular durante a aula, os cuidados

ao se manifestarem e, assim, não usarem nome dos colegas e a garantia de uma relação de respeito entre nós: ali seria um espaço em que todos poderiam falar o que pensam, cuidando da forma, e que nada do que fosse falado seria exposto. Nesse primeiro momento, João Henrique não se manifestou. Estava mexendo em sua mochila e ali continuou.

Na sequência, iniciamos a discussão de um dilema. A situação envolvia passar ou não cola para seu amigo, correndo o risco de ser pego pelo professor e, assim, prejudicar a si mesmo.

A primeira pergunta era: o que Pedro deve fazer? Isto posto, pedimos que os alunos respondessem à questão do que deveria ser feito, justificando-a. João Henrique não se recusou diretamente a fazer, mas continuava mexendo em suas coisas. Ao andar pela classe, fomos conversando com os alunos, retomando elementos da situação, mostrando os sentimentos envolvidos, os riscos, ou seja, uma forma de convidá-los a se envolverem na atividade.

João Henrique faz a atividade rapidamente, com pouco empenho, sua resposta foi: “Não passaria, meu pai ia me deixar mais uma vez de castigo” (sic). Demonstrando diferente do que pode parecer como um temor à autoridade, mais uma reclamação do pai, como a família descreve.

De qualquer forma, seguimos com a proposta. Num segundo momento, os estudantes foram divididos em grupos de quatro alunos e deveriam organizar uma lista com prós e contras para passar cola. A sala de aula era pequena para a quantidade de alunos, não era algo simples organizar grupos, mudar a disposição das carteiras, sair de um lado da sala e ir para outro. Deste modo, os alunos deveriam trabalhar com os colegas próximos a eles.

Ficou nítido o desconforto do grupo de João Henrique. Duas meninas vieram pedir que ele fosse encaminhado a outro grupo. O menino não ouviu a conversa. Questionadas sobre o motivo dessa mudança, elas responderam: “Ah... é o João Henrique!” Sem obterem nenhum comentário da pesquisadora, as meninas continuaram dizendo que ele nunca faz nada e ficava apenas mexendo no celular. Retomamos com elas o objetivo da proposta e as dificuldades de mudar de grupo, além disso, a possibilidade de o jovem agir diferente, elas aceitaram.

De fato, o menino mexeu no celular e parecia bem indiferente à proposta. Solicitamos que o celular fosse guardado, lembrando-o do combinado feito com a turma no mesmo dia. Próximo ao grupo, João Henrique continuou em silêncio. As meninas do grupo apresentaram os pontos discutidos e, coletivamente, organizamos uma nova tabela com prós e

contras. Conversamos sobre situações dilemáticas, o que pode ser um dilema para um, pode não ser para os outros. Os alunos, de modo geral, foram muito participativos.

Questionadas sobre a participação do colega na atividade, as meninas disseram que ele não havia colaborado com nada, mas pelo menos não havia atrapalhado. Agradecemos a disponibilidade delas e a importância da acolhida para que João Henrique pudesse estar melhor no grupo.

Ao final desse primeiro encontro, chamamos João Henrique para conversar. O menino pareceu bastante resabiado. Conversamos sobre a importância da participação dele nesses encontros, validamos que ali seria um espaço de fala, de troca de ideias, sem certo ou errado, mas que o envolvimento de todos era fundamental para uma aula proveitosa. Pontuamos acerca do silêncio durante o trabalho em grupo e a discussão coletiva e que gostaríamos de saber o que ele pensou sobre a proposta, inclusive abrindo espaço para que fizesse críticas, e o quanto isso poderia nos ajudar. O menino respondeu apenas: “Tá bom” (sic). Agradecemos e nos despedimos.

Os encontros posteriores trataram sobre a comunicação. Ressaltando que, no meio dessas aulas, trabalhamos em um encontro sobre o atentado que aconteceu na Escola Estadual Professor Raul Brasil, no município de Suzano, no Estado de São Paulo, em 13 de março de 2019. Dois ex-alunos mataram cinco estudantes e duas funcionárias da escola.

No próximo tópico, falaremos sobre o trabalho com comunicação.

7.1.1.5.1. 1. O trabalho com comunicação

Tivemos oito encontros de 100 minutos em que abordamos a comunicação com os alunos, sempre com o objetivo de desenvolver uma linguagem mais empática e assertiva. Acreditamos que esse trabalho é significativo para todos os adolescentes. Retomando nosso grupo-alvo, os adolescentes considerados “difíceis”, é notória a dificuldade desses jovens de manifestar sentimentos (MPSYCH et al., 2011; SCHOORL et al., 2016), em geral, se mostram sempre na defensiva, prontos para “atacar”, são sarcásticos e, muitas vezes, fechados, não abrindo espaço para o diálogo. Pensando nos adolescentes que se relacionam com esses meninos, saber se posicionar, por exemplo, dizer de forma respeitosa o quanto aquele comportamento é desagradável, pode favorecer as relações entre eles.

De acordo com Rosenberg (2019, p. 56), “as formas habituais de falar atrapalham a comunicação e criam mal-entendidos e frustração”. O autor afirma que boas intenções não seriam suficientes para uma comunicação produtiva. A comunicação assertiva possibilita que

o sujeito manifeste suas emoções, suas necessidades, suas preferências com objetividade sem hostilidade. É um comportamento que permite defesa dos próprios direitos, sem ferir os do outro.

Portanto, nesses encontros, trabalhamos com os seguintes objetivos:

- Reconhecer a importância de desenvolver habilidades de comunicação para a boa convivência;
- Utilizar uma linguagem descritiva;
- Aprender técnicas de escuta ativa (empática) e a mensagem-eu (assertiva).

Em nossas aulas, buscamos utilizar diferentes estratégias visando ao envolvimento do grupo e a compreensão do conteúdo discutido. Para isso, fizemos testes com os alunos, passamos vídeos curtos, trabalhamos com reportagens, utilizamos slides e atividades em grupo e individuais.

Em todos os encontros em que discutimos sobre a comunicação, sempre em algum momento (início, meio ou fim da aula), havia apresentação de slides, ainda que breve, com o objetivo de trabalhar os princípios discutidos e até mesmo evidenciar os procedimentos das técnicas que estavam sendo trabalhadas, e sabemos que isso pode levar à desatenção. João Henrique era a definição da desatenção. Pouco envolvido, olhava para tudo, menos para a apresentação, o que pode ser explicado por seu diagnóstico de TDAH, mas também pelo seu desinteresse pelo conteúdo.

Passamos a solicitar cada vez mais o envolvimento e a participação do adolescente. Era algo recorrente, não insistente, mas sim persistente. Em todas as aulas isso aconteceu. Vale ressaltar que, ao mesmo tempo, parte dos professores do jovem também estava em formação e esse conteúdo foi discutido e incentivado para os mesmos também, como já dissemos.

Durante a aula que, por meio de vídeos, abordamos elementos que evidenciam uma comunicação violenta e uma comunicação não violenta, e João Henrique se posicionou. O menino conseguiu encontrar características na fala da personagem que mostravam assertividade. Essa fala foi validada pelo nosso elogio. Não um elogio apreciativo, mas um elogio descritivo.

Nas palavras de Ginott (1970, p. 83):

A maioria dos adultos acredita que qualquer elogio é de grande auxílio para as crianças. Pais e professores acreditam nisto sem restrições.

Supõe-se que o elogio promova a autoconfiança, aumente a segurança, estimule a iniciativa, motive a aprendizagem, crie boa vontade e melhore as relações humanas. Se o elogio significa tudo isso, por que ainda temos tantas crianças inseguras, estudantes desestimulados, jovens sem motivação, desajustados incorrigíveis e delinquentes deliberados?

Concordamos com a fala do autor. O elogio é um forte aliado, quando aplicado com parcimônia. Orts (2017) considera extremamente importante o olhar do professor, ou seja, o comportamento que ele contempla. Em geral, quando pensamos nos alunos considerados “difíceis”, a linguagem do professor é sempre dirigida ao comportamento inadequado, o que de fato é real: ele não faz as atividades, atrapalha a aula e os colegas, é desrespeitoso, por exemplo. Entretanto, o autor destaca a importância de colocarmos “luz” para o que desejamos, ou seja, elogiar o que é considerado mais adequado e, quando possível, ignorar o inadequado, acreditando que, assim, as chances de apresentar o comportamento disruptivo diminui.

Na atividade seguinte, alguns alunos encenaram três cenas diferentes que envolvia uma linguagem passiva, agressiva e assertiva. A cada cena, os alunos eram convidados a escrever o que os personagens sentiam, o que ganhavam ou perdiam, por exemplo. João Henrique, assim como o grupo, estava muito animado! Eles riram muito!

Em suas respostas, quando a cena envolveu a agressividade, ele viu como positiva a possibilidade de ser ouvido. Ele explica, no grande grupo, que é preciso se impor para ser ouvido. O que foi validado por outros colegas. Por um lado, se olharmos para a necessidade de pertencimento ao grupo, isso foi positivo. Por outro lado, explica os desafios constantes do garoto, que acredita que para ser ouvido, para que suas ideias sejam validadas, é preciso “gritar” por elas. A intervenção foi feita primeiramente validando sua participação, mas questionando o garoto e o grupo sobre como fica a relação com os outros quando me coloco dessa forma, ou até mesmo como eu me sinto quando alguém se posiciona desta forma comigo. João Henrique já não falou mais, mesmo sendo convidado, disse: “Não sei”. (sic). Vale ressaltar que a fala do garoto não pareceu ser de desdém à pergunta, mas de que, de fato, não sabia como responder.

Na cena em que o personagem principal utilizava uma linguagem mais passiva, João Henrique afirma que não há perdas nessa forma de comunicação e que, ao falar desse jeito, o sujeito ganha o debate. Na verdade, não foi isso que os alunos encenaram. Fica claro na interpretação e nas respostas e fala do grupo que quem não se posiciona aceita tudo, sofre por não conseguir expor suas ideias.

Essas respostas nos remetem à ideia de Greene (1998-2014): falta de habilidades. Ele usa a palavra habilidades porque acredita que são vias que precisam ser treinadas, e a ausência delas leva a comportamentos inadequados.

As habilidades de processamento da linguagem, segundo o autor, são “fundamentais para nos ajudar a refletir, autorregular, estabelecer metas e controlar nossas emoções” (GREENE, 2014, p. 41). Ele ainda afirma que muitas crianças explosivas apresentam esse comportamento por não disporem de um vocabulário que as auxiliem a categorizar e expressar seus sentimentos. Ao não ser capaz de dizer como se sente de forma adequada, é provável que outras palavras mais agressivas venham a sua boca. O que faz com que as pessoas as tratem como irritadas, o que as deixa ainda mais frustradas.

O sistema de linguagem é o mecanismo principal de resolução de problemas. E quando há um problema, segundo o autor, buscamos em situações já vividas estratégias utilizadas. Se pararmos para pensar, o que pensamos quando estamos resolvendo um problema se dá por meio da linguagem. Portanto, fica bem difícil para os jovens com essa dificuldade.

Na última cena, que envolvia assertividade, João Henrique ainda se mostrava atento, como a sala como um todo. Entretanto, mesmo sendo convidado, perdeu o interesse em participar, não respondendo mais individualmente e nem no grupo. Sabemos que o TDAH envolve uma incapacidade de permanecer em uma tarefa, uma inquietação (DSM-5).

Tivemos na sequência o primeiro encontro fora da sala de aula. Novamente, os alunos não escolheram os grupos com quem trabalhariam, mas estavam muito animados com a possibilidade de sair. João Henrique, aparentemente, gostou do grupo que caiu, não fez nenhum comentário, nenhuma “careta”. Nesta proposta, os alunos eram convidados a conversar com seus pares sobre a dificuldade de expressar que não havia gostado de algo para outra pessoa.

João Henrique foi o primeiro a dizer que nunca teve essa dificuldade. Os meninos então, começaram a contar situações que viveram em suas casas. Como era de se esperar, os pares regulam o comportamento, João Henrique motivou-se a contar situações em que não disse para o pai o que pensava. Lembrando que a queixa principal do pai do adolescente era o diálogo, pois, para ele, o menino era muito respondão e não sabia ouvir. Já para o jovem, era “difícil” dizer o que pensava porque o “pai estava sempre certo”.

No próximo momento da atividade, discutimos com os alunos passos para expressar desgosto. Segundo Saura (2007), isso significa falar sobre algo que o incomodou,

que o deixou desconfortável e poder, assim, mostrar ao outro como se sentiu e dar ao outro a possibilidade de não repetir a ação. Os passos seriam, de forma resumida:

- 1º Pensar se realmente vale a pena expressar seu desgosto, desagrado, incômodo para outra pessoa;
- 2º Descrever a ação que te desagradou de forma detalhada (inclua, se possível, o lugar que estavam, a data, dê todos os exemplos possíveis), sem emitir qualquer tipo de julgamento de personalidade ou de valor.
- 3º Faça uso da mensagem-eu: Eu me senti... Penso que...
- 4º Sugira a outra pessoa, de forma respeitosa e direta, o que gostaria que mudasse: Eu gostaria que... Eu me sinto mais confortável... Eu prefiro...
- 5º Se tiver oportunidade, pontue as consequências positivas dessa mudança que sugere: Se fizer... então....; Se deixar de fazer assim... então....; Se não falar dessa forma...assim....
- 6º Ouça o ponto de vista do outro e reflita a respeito
- 7º Termine a conversa utilizando novamente a mensagem-eu valorizando essa troca entre vocês

Após essas trocas, voltamos para os pequenos grupos e retomamos as situações contadas por eles. A partir desses passos, haveria uma forma de manifestar o desagrado diferente do que já foi feito? As consequências também seriam diferentes? João Henrique é taxativo: “Com o meu pai não adianta!”, os colegas concordaram dizendo que seria difícil com seus pais também. Passando por eles, fizemos a intervenção sugerindo a importância da tentativa e que muitas vezes os pais podem sentir a mesma coisa: “não adianta falar com o meu filho”. Sugerimos que talvez eles falando de outra forma, poderiam ter também outra resposta.

Em meio a essas atividades de comunicação, introduzimos uma rubrica avaliativa.

A rubrica elaborada por nós teve como objetivo possibilitar que os alunos avaliassem suas transformações pessoais acerca da comunicação, tema trabalhado em aula. Para isso, orientamos os jovens para que observassem, ao longo de 15 dias, conflitos vividos por eles, com seus familiares, amigos, professores etc. Não qualquer conflito, mas sim uma situação em que eles tivessem que ser resolutivos. Após esses dias, eles relatariam a situação e se incluíam em um nível, apresentando evidências que justificassem sua escolha. Deixando claro que apenas a pesquisadora faria a leitura, caso não quisessem compartilhar com seus colegas.

Como já explicado anteriormente, os níveis mostravam um grau de complexidade crescente relativo à assertividade em suas relações. O nível 1 reflete o sujeito que fala o que pensa, sem nenhum tipo de preocupação ou, ainda, que nunca consegue dizer o que pensa. Já no nível 2, o sujeito ainda diz o que pensa, mas reconhece sua dificuldade ou, ainda, é aquele que só diz o que pensa quando já não aguenta mais. Em um nível acima, o sujeito esforça-se para dizer o que sente e ouvir o que o outro está dizendo. Ou ainda, tenta manifestar seus sentimentos mesmo sendo muito difícil. Por fim, os sujeitos no nível 4, além de falarem dos seus sentimentos e tentarem compreender os do outro, revelaram que há uma busca de soluções que satisfaçam ambos os envolvidos. Procura ajudar o outro a também se manifestar de forma assertiva.

Para melhor compreensão, apresentaremos os níveis da rubrica representados por cores:

Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
				

Legenda: Níveis de rubrica apresentado por cores

Agora, analisaremos os níveis escolhidos por João Henrique:

Aplicação	Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
1					
2					

Em nossa primeira aplicação, o adolescente se avalia no nível 1. Ele escreve: “*Não penso no que falar, em como não magoar. Só falo.*” (sic) Observa-se que João Henrique não cumpre a proposta, uma vez que não escreve a situação vivenciada, dando exemplos e, assim, mais evidências que justifiquem sua escolha. Entretanto, essa não foi uma dificuldade apenas do garoto, pois outros alunos – na verdade a maioria deles – cometeram o mesmo “erro”. Consideramos assim que, como os alunos nunca tinham tido uma proposta desse tipo, podem não ter compreendido, além de que, nosso comando pode não ter sido tão claro sobre o que era esperado deles.

Porém, ao olharmos para o menino, especificamente, validamos sua atividade, uma vez que uma das dificuldades do garoto é participar das propostas. E ele fez. E não fez de qualquer jeito. Ele de fato se implica, relata algo que vive, sua dificuldade: falar sem pensar nos impactos com o outro.

Na segunda aplicação, João Henrique se avalia no Nível 2 e escreve: “*Quando eu recebo um não, eu fico com muita raiva. Grito. Mas depois fico tentando entender o que meu pai disse, vou falar com ele. Tento conversar de novo, de boa na lagoa, mas quero sair e pronto*”. (sic) Observa-se que mesmo assim, o garoto não descreve uma situação específica, mas relata conflitos corriqueiros, do dia a dia, demonstrando uma percepção do outro, de que o outro pode pensar diferente. Ademais, demonstra uma tentativa de autorregulação, após um ato impulsivo, mesmo que ainda tentando impor o que deseja.

Em nossa pesquisa de mestrado (Oliveira, 2015), verificamos que 72,2% dos jovens, entre 13 e 14 anos, utilizam estratégias unilaterais para resolver seus conflitos. Inferimos que o garoto também esteja utilizando este tipo de estratégias, uma vez que ainda demonstra uma perspectiva unilateral, como se o pai fosse o culpado da situação e ele, a vítima. Mesmo dizendo que tenta conversar com o pai, tenta entender o pai, ainda não busca a coordenação das perspectivas diferentes.

Infelizmente, não conseguimos verificar especificamente o tipo de linguagem utilizado por ele quando ele diz: “tento conversar de novo, de boa na lagoa” (sic). Contudo, comparando as respostas, nota-se um avanço importante: na primeira aplicação, ele não reconhece o outro na relação, mas na segunda sim, ele parece compreender a perspectiva do outro, mas ainda muito centrado em seus próprios desejos. Isso é desenvolvimento, um passo em cada situação.

Pensando no adolescente “difícil”, ele, em geral, quer negociar? Não! Quando há uma discordância de uma situação, é provável que cada um esteja olhando para um ponto e compreendam o conflito de forma diferente. E no caso desses jovens, de acordo com Greene (1998-2014), eles sofrem de um atraso no desenvolvimento das habilidades de comunicação, ou seja, demonstram dificuldade de manifestar o que sentem e pensam por meio de sua fala.

Passemos agora a analisar o envolvimento de João Henrique nas atividades que envolveram resolução de conflitos.

7.1.1.5.2. O trabalho com resolução de conflitos

A escolha desse tema, assim como de todo o conteúdo trabalhado com os alunos, não foi aleatória. Tanto João Henrique, como todos os outros meninos participantes da pesquisa, demonstravam dificuldades para resolver os conflitos que estavam envolvidos.

Podemos então, a partir das respostas do adolescente em suas rubricas, antes de apresentar as aulas trabalhadas, buscar nelas evidências que confirmem ou não o desenvolvimento do garoto.

Durante a vida, todos os sujeitos se envolverão em conflitos, uma vez que eles são naturais e fazem parte das relações. O que diferencia então não é o conflito em si, mas a forma como os sujeitos buscam resolvê-lo, como os encaram e os negociam.

Selman e seus colaboradores propõem um modelo de análise das estratégias de negociação interpessoal, chamado modelo ortogenético, no qual se busca relacionar os aspectos do pensamento e os aspectos afetivos envolvidos. Segundo este modelo, quando há o desejo da negociação, o primeiro fator a se considerar é a maneira como o sujeito compreende a relação entre as próprias ideias e sentimentos com as de seu par. Depois, devemos considerar o que move o sujeito à negociação. Considerando que níveis mais elementares seria a conquista do bem físico, enquanto os níveis mais altos estariam relacionados às relações e ao processo de negociação em si. A forma como os sujeitos encaram o conflito também deve ser considerada, ou seja, mostra-se mais impulsivo ou possui autocontrole. E o quarto e último fator a ser considerado é averiguar como se direciona a negociação, se encaminha para transformar o outro ou a si mesmo. (SELMAN e SCHULTZ, 1990)

Retomando a primeira rubrica, o adolescente afirma apenas falar o que pensa, sem se preocupar com o outro. Já na segunda, como já descrevemos anteriormente, ele passa a demonstrar interesse em retomar a relação, ainda que com dificuldade em se autocontrolar, uma vez que não controla sua raiva e grita. Ele afirma buscar tentar compreender o que o pai disse. Porém, ainda muito autocentrado, uma vez que, na verdade, quer restabelecer a relação, desde que aquilo que deseja aconteça. O desejo é de sempre modificar o outro. Sabemos que essa evolução é gradual, e podemos verificá-la neste exemplo.

Com relação às propostas em aula que envolviam resolução de conflitos, tivemos como objetivo:

- reconhecer que há comportamentos que prejudicam a convivência na escola;
- refletir sobre suas ações e pensar em comportamentos que pudessem favorecer as relações.

Observamos em nossa pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2015) que sempre os mesmos alunos se envolviam em conflitos e observávamos que eles pareciam não entender

que seus comportamentos inadequados atrapalhavam a convivência da sala, uma vez que, quando um professor pontuava algo do tipo, demonstravam com uma reação explosiva ou irritada. Em nossas observações com a turma, pudemos perceber nos alunos escolhidos, em muitos momentos, a mesma fala: “Sempre eu?”, “Ah... que exagero!”, entre outras falas.

Logo, disparamos no primeiro encontro acerca deste tema um curta-metragem em que passarinhos se mostram em comportamentos bastante perturbadores. Os alunos adoraram o vídeo, nenhum deles os conhecia. Foi muito interessante porque os colegas iam comentando e João Henrique só observava. Era diferente, ele não estava indiferente, estava atento, mas sem comentar, mesmo com a intervenção indireta da pesquisadora.

Na sequência, em pequenos grupos, os alunos receberam uma caneta *color-set* preta com *post its* coloridos. A tarefa é anotar os comportamentos de um lado dos alunos e do outro dos professores que prejudicam a convivência entre eles. Quando estavam se organizando, a pesquisadora se aproximou de João Henrique perguntando se ele havia “curtido” o vídeo, e ele responde que sim. Aproveita e comenta que percebeu que ele não comentou nada, e o menino responde que estava apenas observando. E sai de perto dela.

Na atividade em grupo, o adolescente participa dando opinião relacionada à convivência com os professores, ou seja, afirma que o que atrapalha é a falta de educação dos professores, eles gritarem muito, e a “pegação” no pé. Quando se tratou da relação entre pares, ele apenas ouviu os colegas.

Na sequência dessa atividade, organizamos um grande quadro, colocando todos os pontos mostrados pelos grupos e fizemos o seguinte questionamento: O que leva a esses comportamentos? João Henrique é muito enfático em dizer que os professores pegam no pé dele, que é só ele fazer qualquer coisa que os professores já gritam. A intervenção da pesquisadora foi a seguinte: “João, entendi. Você considera injusto esses comportamentos. Mas me diga, você acha que pode ter feito ou faz alguma coisa que justifique esse comportamento dos professores?” (sic).

Nessa hora, eu me senti apreensiva. Essa colocação poderia ter gerado inquietação no grupo. Eles poderiam ter aproveitado essa pergunta para contar inúmeros comportamentos inadequados do colega, por exemplo. E seria esperado, pelo alto nível de rejeição que ele apresentava. Contudo, fomos surpreendidas positivamente. Não houve nenhum comentário, apenas de João Henrique, que diz que tem vezes que ele merece, que já “aprontou” muita coisa, mas que estava tentando melhorar.

A resposta do jovem foi validada. Reafirmei que mudar não é fácil, mas que começa de pequenos passos. Que sim, professores são pessoas que têm sentimentos e podem,

em algum momento, manifestá-los de forma equivocada, assim como a forma que falam em alguns momentos, entretanto é importante estarmos atentos também às nossas ações e o que elas podem despertar nos outros.

Por fim, discutimos como melhorar a convivência olhando para esses comportamentos. João Henrique não participou com ideias e sugestões, apesar de ter sido convidado para isso. Os alunos destacaram a importância de conversar para resolver as desavenças (entre alunos e professores), cumprir os combinados e organizar as atividades, também de ambas as partes, entre outras sugestões.

Para fecharmos os encontros, aplicamos com o grupo um questionário de avaliação do trabalho. Falaremos sobre as respostas do adolescente no próximo item em que discutiremos as transformações do garoto após as intervenções, segundo as evidências apresentadas.

7.1.1.5.3. Um olhar para a transformação de João Henrique

João Henrique, o menino que aprendeu a valorizar o pensar antes do agir. Esse é o título do nosso estudo de caso e, agora, para fechá-lo, buscaremos indicadores que nos mostrem, nos justifiquem a escolha dessa denominação.

Ao retomarmos brevemente algumas características do jovem, verificamos um garoto agitado, questionador, que sempre interrompia os colegas e professores com comentários desrespeitosos ou inadequados, com dificuldade de se comunicar. Não aceito pelos colegas. Provocador. Não realizava as tarefas, tinha ataques de cólera. Todos esses comportamentos eram intensos e frequentes, causando desgaste emocional em sua família e seus professores.

Concluimos então que faltava a João Henrique flexibilidade e saber solucionar seus problemas de forma mais assertiva. Além disso, que para ele era muito importante estar inserido em um grupo de amigos. Para isso, embasados em alguns teóricos, visamos, em conjunto com os professores, mudar a nossa postura com o intuito de ter uma atitude mais favorável do garoto e, assim, melhorar também as relações com os pares.

Enfim, com esse cenário, verificamos transformações em João Henrique? Sim! Poderíamos ter tido melhores resultados? Talvez sim. Falaremos mais sobre isso quando abordarmos as limitações do projeto.

Nota-se que nas primeiras atividades, João Henrique não participava. Não se mostrou em nenhum momento tão desafiador como descrito pelo grupo de professores, mas

indiferente às propostas, desatento. Entretanto, as pequenas, porém significativas, intervenções feitas por nós ao longo dos encontros foram trazendo transformações.

Uma primeira intervenção individual, solicitando a participação isolada do garoto, não teria significado. Mas, em todas as aulas, chamando, validando, por exemplo, uma anotação, um olhar, pedindo silêncio à turma para que suas ideias fossem sendo ouvidas, foi validando a primeira intervenção: sua fala é importante. Você tem voz nesse grupo.

Muitas vezes, observamos que o professor faz uma intervenção, mas como o aluno não corresponde, acaba deixando de lado. Nesse caso, não foi uma fala única, foram várias pequenas intervenções que foram legitimando o que foi dito.

Fomos observando que o garoto passou a participar da aula! Participar das atividades do grupo. Os colegas, que antes pediam para não estar no grupo dele, não mais reclamavam. Ele comentava algo e os amigos concordavam com ele, por exemplo, quando ele se queixa da dificuldade de falar com o próprio pai e os amigos também dizem o mesmo. Houve uma identificação com os pares.

Na situação em que a pesquisadora questiona o garoto acerca dos seus comportamentos em aula que justificassem, por exemplo, a “pegação no pé” dos professores, os colegas não comentam nada! Em outro momento, acreditamos que eles aproveitariam para delatá-lo, por exemplo. Para nós, essa situação é outra grande evidência da melhora do comportamento de João Henrique: ao mudar seus comportamentos, ainda que pouco, fez com que seus colegas se mostrassem mais empáticos com ele. Não podemos desconsiderar que os alunos também sabiam da postura da pesquisadora, sabiam que o desrespeito era algo inaceitável, mas acreditamos que algum comentário entre eles, alguma risadinha, poderia ter acontecido.

Outro indicador de transformação é quando em uma das propostas de comunicação, o aluno valida a importância de gritar para ser ouvido, e em sua primeira rubrica, confirma essa ideia. Entretanto, na sequência, verificamos avanços em sua rubrica, como já descrito. E mais, na proposta de resolução de conflitos, ele diz: “Estou observando” (sic).

Observar as respostas dos colegas sobre os comportamentos que consideram perturbadores, incômodos, é importante. Sabemos que esses adolescentes demonstram dificuldade de reconhecer seus erros, de se implicar nas situações. Parar, olhar e refletir sobre isso, é de fato um grande passo.

Como já foi dito, o questionário aplicado com os alunos também nos traz alguns dados sobre o que João Henrique pensou sobre o que viveu nos encontros. Na primeira parte

solicitamos que os alunos avaliassem os encontros (pontos positivos, negativos e sugestões) e na segunda parte, que falassem sobre a transformação pessoal.

Em sua avaliação, ele escreve que “todos os encontros foram legais” (sic). Não coloca nada de negativo e não tem nenhuma sugestão. Vale ressaltar aqui que a pesquisadora foi muito clara ao dizer que essas opiniões não seriam, em momento algum, tomadas como pessoal, que tanto os pontos positivos como os negativos seriam muito importantes para avaliarmos as propostas, assim como ter deles sugestões.

Já avaliando a sua participação, ele responde: “boa, mas poderia ter sido melhor” (sic). O que mudou em seus pensamentos: “consigo pensar mais sobre o que fazer e o que não fazer” (sic). O que está conseguindo colocar em prática: “participação” (sic). O que pode fazer para melhorar: “pensar mais antes de falar” (sic).

Essas respostas nos levam a pensar que de fato a intervenção contribuiu para a mudança de João Henrique, um garoto considerado impulsivo que afirma ter aprendido a pensar mais sobre o que deve ou não ser feito e que precisa melhorar. Isso evidencia sua transformação. Deixando claro que não é simples e que precisa cuidar. Além disso, reconhece que melhorou sua participação nas aulas. O que foi validado pelos professores.

Vale acentuar que os grupos de professores que participam da intervenção também verificaram melhoras no comportamento do aluno. Ele ainda não entregava todas as tarefas, não cumpria todas as solicitações, mas se mostrava, segundo a fala deles, mais aberto às intervenções. Como se relações estivessem mais leves, menos hostis.

Sabemos que é natural não ter controle dos impulsos quando pensamos no desenvolvimento cognitivo do adolescente. Entretanto, o menino parece estar aprendendo que é preciso pensar antes de agir, que nem sempre ele consegue ou conseguirá fazer isso, mas é assim que os conflitos devem ser resolvidos, porque as relações são melhores dessa forma. Ele aprende que é preciso buscar entender o que o outro me diz (como ele escreve em sua segunda rubrica) e que para alcançarmos uma solução mais assertiva, é preciso pensar antes de tomar qualquer atitude. Esses não eram nossos objetivos?

7.1.2. ESTUDO DE CASO 2: Antônio, o menino que aprendeu o valor de falar o que sente

Antônio tinha 14 anos quando participou da pesquisa. Mostrava-se irritado, questionador e bastante agitado em sala de aula. Segundo o relato dos professores e da mãe, ele sempre inicia

as situações de conflitos nas quais está envolvido, mas as manipula de modo a não ser pego. Culpabiliza os outros. Faz as tarefas solicitadas, em geral, com pouco capricho. Entrega os trabalhos, mesmo que com atraso. Suas notas são sempre na média.

Destacaremos agora alguns dados relatados pela mãe do garoto visando entender seus comportamentos e, assim, verificar se as intervenções propostas poderiam ajudá-lo. Antônio estava na mesma escola desde o terceiro ano do ensino fundamental. A mudança de escola se deu por desavenças da mãe com a escola anterior. Ele tem um irmão gêmeo (idêntico), que estuda na mesma sala (os dois sempre estiveram juntos, mesmo com a proposta da escola de separá-los, a família nunca achou que seria a melhor alternativa). Os pais são separados desde quando ele tinha seis meses, e mantém um bom relacionamento (o garoto passa os finais de semana com o pai, ou quando sente vontade).

Quando Antônio estava no sétimo ano, a mãe, segundo ela, sem indicação da escola, buscou um psiquiatra para avaliar os comportamentos do menino. Entretanto, já havia queixa escolar dos comportamentos do garoto desde a outra escola. A fala era sempre a mesma: agitação, desorganização e indiferença às solicitações do professor. A partir disso, o menino passou por uma avaliação neuropsicológica¹⁰ em que, em conjunto com o médico, diagnosticou-se o garoto com TDAH. O menino foi medicado com risperidona (antipsicótico atípico muito utilizado para irritabilidade). Além disso, deixaram em aberto uma possível comorbidade com o TOD.

Retomando que de acordo com o DSM-V, esse transtorno caracteriza-se por humor irritável/raivoso, comportamento desafiador e uma índole vingativa. Aspectos esses muito presentes na vida do garoto.

Voltando à entrevista com a mãe, ela relata que o mais difícil é lidar com o humor do adolescente, ou seja, tudo o que ela solicita, ele de cara nega, ou faz emburrado, “bufando”, em suas palavras. E também a dificuldade de assumir seus erros. O que para ela pior é que ele sempre culpa os outros.

A mãe trabalha apenas no período da manhã, enquanto os filhos estão na escola. Passa a tarde toda com eles acompanhando as atividades e tudo o que acontece em suas vidas. Segundo a mãe, Antônio conta tudo para ela. A mãe afirma que, em geral, não precisa colocar o menino de castigo ou algo do tipo, porque com ela “não tem escolha” (sic). Por exemplo, se ela o manda pendurar roupa, ela fica ao lado do garoto e o faz pendurar. Se é hora de estudar,

¹⁰ A avaliação neuropsicológica caracteriza-se por uma bateria de testes, entrevistas, questionários aplicados por um psicólogo especialista com o objetivo de verificar alterações cognitivas.

ela manda e ele obedece. Sempre extremamente contrariado, irritado, mas nunca a desrespeita e, na escola, de acordo com ela, o mesmo também acontece.

Em conversa com a equipe gestora e com as professoras, elas disseram que é verdade. Antônio não discute, questiona sim, mas não se mostra mal-educado. É nítido, segundo eles, que ele não está gostando do que foi dito, porque ele emburra, mas não enfrenta com falta de educação.

Quando contrariado, a mãe diz que ele chega a reclamar e brigar sozinho. Entretanto, se isso acontece com os pares, ele intimida os amigos. Ela já viu o menino intimidando os amigos e o irmão, por exemplo, apontando o dedo no rosto deles. Ao ver essa cena, a mãe disse ter ficado muito brava com o garoto.

Falando em intimidação e manipulação, teve um momento (a mãe não se lembra ao certo de quantos anos o menino tinha) que Antônio passava a tarde toda no clube e como havia muitas queixas de comportamento do garoto, ela ficava próxima a ele, por exemplo, no restaurante olhando para o filho, impedindo assim que ele se envolvesse em confusão. Ela afirma que consegue intimidá-lo, no sentido de contenção. É a única pessoa que consegue fazer isso, sem nunca ter precisado bater nele.

A mãe se mostra firme em suas condutas e controladora. Ela afirma que o pai é pouco ativo na educação dos filhos, que se faz presente, joga, cuida, mas não cobra, não exige comportamentos adequados, pouco conversa.

Ainda falando da relação entre pares, a mãe afirma que o filho é líder. Que ele consegue tudo o que quer com os amigos. Na semana anterior à entrevista, ela relatou que dois amigos foram advertidos por uma brincadeira de ficarem trombando, criada por ele, incentivada por ele. E nada aconteceu com Antônio. Em conversa com a mãe, ele culpa os outros que “foram bestas e pegos” (sic).

Segundo a mãe, ele se mostra extremamente competitivo. Por exemplo, se o irmão fica com uma menina considerada bonita pelo grupo, ele insiste até conseguir ficar com essa menina. Ele tem que ser sempre o centro do grupo. E o que chama atenção da mãe é que isso não impacta as relações. A casa está sempre cheia de amigos, é convidado para festas, inclusive já ganhou dinheiro de um colega para levar pessoas para uma festa.

Entretanto, vale ressaltar, a mãe disse que ele vai a poucas festas, que ela prefere os amigos em sua casa. Não deixa o menino dormir na casa de ninguém. Preocupa-se com a questão da bebida, das drogas. Prefere que estejam todos sob o seu olhar.

Com relação a esse comportamento manipulador e competitivo com os colegas, os profissionais da escola afirmam que, de fato, é difícil “pegar” Antônio. Ele nunca assume seus

comportamentos inadequados e os colegas não o delatam. Mesmo, por exemplo, em uma conversa sobre conflitos em que ele está envolvido, é notória a dificuldade do menino se colocar no lugar do outro, reconhecer seu erro ou, ainda, propor soluções. De uma forma ou de outra, o adolescente sempre está envolvido em confusão.

Ao longo da conversa com a mãe, ela disse que envia todos os meses para a escola um *email* com dicas de manejo do comportamento do garoto. Questionada sobre a fundamentação desses materiais, ela afirma que são condutas que já recebeu de profissionais, de artigos que lê e da própria experiência com o garoto. Solicitamos que ela compartilhasse com a pesquisadora. Seguem abaixo alguns itens que estavam descritos no arquivo:

- *Os exercícios solicitados durante a aula deverão ser feitos em aula;*
- *Professor, quando estiver ministrando aula, pode fazer pergunta ao aluno, para que ele se mantenha interessado e focado;*
- *Quando o aluno estiver disperso, o professor poderá tocar no ombro dele para lembrá-lo que está em aula;*
- *Quando o professor der alguma instrução, pedir ao aluno para repeti-la ou compartilhar com um amigo antes de começar as tarefas;*
- *Dar frequentemente feedback positivo. Assinalar os pontos positivos e negativos de forma clara, construtiva, respeitosa;*
- *Quando o aluno estiver muito agitado, possibilitar que ele saia para beber água, ao banheiro ou simplesmente espalhar por alguns minutos;*

Destacamos acima alguns pontos que nos chamaram atenção, pela linguagem utilizada e pelo tipo de solicitação. A mãe enfatiza no documento que a parceria com a escola é imprescindível (sic). As estratégias indicadas são de fato orientadas em casos de transtornos que envolvem a aprendizagem, em específico em casos de TDAH.

Em conversa com a equipe gestora, eles validam o envolvimento da mãe. Entretanto, afirmam que ela demonstra, em alguns casos, dificuldade em aceitar as decisões que a escola toma, como se ela soubesse sempre o que deve ser feito. Para a diretora, não há uma parceria, é uma imposição do que ela considera adequado. A mesma postura autoritária que ela tem com os filhos, de acordo com a gestora, ela tenta reproduzir na escola.

A partir disso, podemos inferir que Antônio está inserido em uma família com estilo parental que predomina o autoritarismo. Apesar de demonstrar muito afeto pelos filhos, diferente do que observamos em famílias autoritárias, notamos que a mãe se mostra controladora, exigente e valoriza a obediência às regras (BAUMRIND apud Delval; Enesco, 1994; WEBER; PRADO; VIEZZER, 2004).

Estudos como os de Pinquart (2017) e Junior (2019) demonstram que o controle severo – pais autoritários – foi associado a níveis mais elevados de problemas de externalização, caracterizados por oposição, hiperatividades, desafio, impulsividade, entre outros.

Como organizamos no primeiro estudo de caso, seguimos com Antônio o mesmo raciocínio. Primeiro, descreveremos os comportamentos desafiadores do aluno, verificaremos se esses comportamentos eram condizentes com características da adolescência ou estavam além, revisitaremos a história dele e buscaremos compreender o que estava por trás de suas ações e, assim, estabeleceremos prioridades de ações e práticas diárias de mudança com objetivos estabelecidos. Nos tópicos a seguir, abordaremos cada um desses passos.

7.1.2.1. Descrição dos comportamentos desafiadores de Antônio:

Em conversa com as professoras que atuam diretamente com o jovem, apoiadas nos estudos de Barkley e Robin (2014), buscamos categorizar os comportamentos de Antônio considerados “difíceis”.

Como já descrito anteriormente, para os autores, os comportamentos podem se apresentar em quatro categorias: verbal, físico, agressivo e não cumprimento passivo.

A seguir, os itens selecionados:

QUADRO 11: COMPORTAMENTOS DESAFIADORES DE ANTÔNIO.

Comportamentos	Descrição
Verbais	Faz birra
	Reclama
	Insulta
	Mente
	Discute
	Humilha/ Irrita
	Provoca
Agressivo	Parece não ter consciência
Não cumprimento passivo	Ignora as solicitações

Observa-se que a categoria Comportamentos Desafiadores Físicos não aparece, uma vez que não consideramos que o jovem apresente algum dos comportamentos descritos. Entretanto, na categoria Comportamentos Desafiadores Agressivos, as professoras marcaram

o item: parece não ter consciência. Elas afirmam que apesar de tentarem sensibilizar o garoto de diferentes formas, ele parece não se envolver nas situações. Além disso, ficaram em dúvida se marcavam ou não o item: é cruel com os outros. Optaram por não marcar porque acharam que o termo cruel poderia ser pesado, mas que muitas vezes o menino se mostrava maldoso.

Como indicam os autores Barkley e Robin (2014), quando há alguma marcação nesta categoria, os pais devem buscar ajuda especializada, uma vez que consideram que o quadro pode evoluir para um Transtorno de Conduta. Em conversa com a mãe, ela afirmou que uma das psicólogas que atendeu o menino disse que os comportamentos mereciam atenção para não evoluir para esse transtorno.

De acordo com o DSM-V, o Transtorno de Conduta é quadro repetitivo e persistente no qual é violado o direito do outro, ou regras que são adequadas para a faixa etária. Em geral, são sujeitos que demonstram falta de empatia, ausência de remorso e afeto superficial. Um quadro que merece atenção, em virtude disso, a orientadora escolar chamou novamente a mãe e verificou se o menino estava indo às sessões de terapia (o menino estava em atendimento, mas faltando com regularidade), solicitando que ele fosse explicando que estavam verificando comportamentos que mereciam cuidado.

7.1.2.2. Característica do desenvolvimento ou o comportamento do jovem é mais desafiador do que o dos outros?

Os quadros psicopatológicos da infância e da adolescência com maior prevalência na busca por tratamentos que envolvem a saúde mental estão relacionados aos transtornos disruptivos descritos por comportamentos desafiadores, opositores e de transgressão às normas (WAINER; WAINER, 2011).

Esses quadros são considerados de difícil diagnóstico, uma vez que, ao longo do seu desenvolvimento, os adolescentes irão apresentar comportamentos desafiadores. Portanto, se faz necessário refletir acerca do impacto desses comportamentos na vida dos jovens e dos que convivem com ele.

Além disso, jovens com Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e outros transtornos que afetam o pensamento, as emoções e os comportamentos (como a depressão e o transtorno bipolar, por exemplo) são mais suscetíveis a se tornarem desafiadores, uma vez que apresentam dificuldade com a regulação das emoções (BARKLEY e ROBIN, 2014).

Antônio, segundo o relato de seus professores e familiares, não é um jovem tão questionador, o que causa um intenso desgaste na relação com ele é o desafio, a irritação, a dificuldade em dialogar e em assumir a responsabilidade por seus atos.

Sabemos que há um retorno do egocentrismo na adolescência. Inhelder e Piaget, (1976-2011) explicam que é como se o mundo tivesse que se submeter a seus desejos. Isto está claro em Antônio. Porém a baixa tolerância à frustração e a inflexibilidade do garoto é um traço marcante. As pessoas à sua volta reforçam muito suas “birras”: ficar emburrado, fazer careta, fechar a cara, reclamar. Ele não usa palavras grosseiras para suas respostas, o que pode nos parecer que tem mais controle, mas não, sua impulsividade se mostra nos comportamentos descritos.

Ademais, sabemos que na adolescência os pares são fonte de afeto, de entendimento, de orientação e simpatia (PAPALIA et al., 2009). E, nesse caso, o menino exercia influência nesse grupo. Segundo os professores, ele tinha o poder nas mãos: se a aula o interessava ou se tinha afinidade com o professor, a aula fluía bem. Entretanto, se fosse o oposto, a aula ficava pesada, com muitas interrupções, brincadeiras etc. Mais uma vez, notamos aqui a intensidade e a frequência dos comportamentos do adolescente que justificam, assim, sua participação na pesquisa.

7.1.2.3. Revisitar a história de Antônio

Greene (1998-2014) é enfático ao dizer que os diagnósticos, como nesse caso de TDAH, não fornecem informações necessárias sobre as habilidades que o jovem precisa desenvolver. É preciso compreender o que acontece com ele e pensar em como ajudá-lo. Por esta razão, evidenciaremos alguns dados já descritos, buscando compreender as ações do garoto.

Chamou-nos bastante atenção a posição de liderança de Antônio. Um menino superintegrado ao grupo, cheio de amigos, envolvido nas brincadeiras. Na verdade, ele as cria e todo mundo segue. Porém, essa característica apontada pela própria mãe de intimidação fez as pesquisadoras questionarem com os professores: Ele é querido ou temido? Falaríamos aqui de um autor de *bullying*?

Bullying é uma forma de violência, que envolve humilhação, intimidação e menosprezo. Conta com cinco principais características: acontece entre pares, de forma repetitiva, há a intenção de ferir, um desnível de poder e, por fim, não há *bullying* se não houver público (TOGNETTA; VINHA, 2010).

Encontramos estudos que correlacionam *bullying* aos problemas de conduta. Eles apresentam maior associação de autores de *bullying* e comportamentos disruptivos. Também foi encontrada correlação de *bullying* com a hiperatividade (IVARSSON et al., 2005; CRUZEIRO et al., 2008; GÓES, 2013).

Inclusive, Cruzeiro e seus colaboradores (2008) alertam que se faz necessário, para organizar um programa de violência escolar, dirigido para alvos e autores de *bullying*, investigar os problemas de conduta, a depressão e a hiperatividade, por exemplo, para um tratamento adequado.

Ao analisar essas características apresentadas por Tognetta e Vinha (2010), acionamos um “alarme” para os professores. As pesquisadoras solicitaram atenção, uma vez que essa forma de violência precisava ser trabalhada com todos os envolvidos.

Esse não seria o objetivo do trabalho, entretanto, apoiadas nesses estudos, as pesquisadoras e os professores sabiam que era preciso ajudar Antônio a inverter uma hierarquia de valores que colocava o poder, a virilidade e a intolerância à diferença como prioridade.

7.1.2.4. Prioridade de Ações

Em paralelo à proposta do grupo classe, após conhecer um pouco da história e buscar entender como “funcionava” Antônio, pensamos em conjunto com os professores em práticas diárias que pudessem favorecer sua mudança. De acordo com Greene (1998-2014), é imprescindível que todas as pessoas que atuam com a criança considerada “difícil” devem saber exatamente quais são suas dificuldades, de forma a atuarem em harmonia.

O adolescente apresentava baixa tolerância à frustração e se mostrava pouco flexível, ou seja, faltava a esse menino habilidades que favorecessem suas respostas ao lidar com qualquer tipo de frustração. Para isso, fizemos uma adaptação da proposta do autor chamada Plano B. Neste plano, o adulto funcionaria como o lobo frontal do sujeito.

A escolha deste plano correlaciona às necessidades descritas, com o diagnóstico de TDAH, uma vez que, em sujeitos hiperativos ocorrem alterações importantes no lobo frontal, responsável pelas funções executivas. As funções executivas estão ligadas a quase tudo o que fazemos. É responsável pelo controle dos impulsos, pela capacidade de prestar atenção, planejamento, autocontrole e organização. Em outras palavras, a capacidade do indivíduo planejar e desenvolver estratégias para a resolução de problemas, o que exige, entre tantas outras habilidades, a flexibilidade de comportamento (ROHDE; BENCZIK, 1999).

Compreendido e correlacionado a escolha da estratégia, na prática ela seria bem simples: realizar, no lugar de Antônio, a atividade mental que ele não consegue naquele momento, nas palavras de Greene (1998-2014, p. 87), “você serve para ele como um guia turístico para atravessar suas frustrações”. Portanto, o combinado com as professoras seria antecipar situações, por exemplo, já sabemos que ele se frustra quando não trabalha com o grupo que ele escolhe, então, sempre ao fazer isso, conversar antes com o garoto poderia ajudar.

Além do antes, o depois poderia ser interessante. Acolher o sentimento do garoto, como nesse caso, por não ter escolhido o grupo e verificar como ele se sentiu. Sem lições de moral, apenas acolher e terminar conversando sobre as coisas que não podemos controlar.

Vale destacar que esse depois não precisava acontecer obrigatoriamente na sequência do acontecimento, uma vez que, se ele estivesse muito irritado, a intervenção não teria o efeito desejado. E sabemos que o adolescente possui a conservação de seus pensamentos, a situação poderia ser retomada em um momento em que os ânimos estivessem mais calmos.

Por fim, pensando na relação com os pares, como já destacado aqui, o trabalho com *bullying* exige um protocolo adequado. Sendo assim, pensamos em estratégias específicas que pudessem ajudá-lo a construir outra imagem diante do grupo e dar voz a esse grupo: passar a validar diferentes opiniões na turma e valorizar comportamentos adequados do menino.

Assimilados os comportamentos disruptivos de Antônio, passamos agora a analisar seu desenvolvimento ao longo das intervenções com o grupo classe.

7.1.2.5. Avaliação de Antônio durante as intervenções com o grupo

Apresentaremos agora, recortes das atividades trabalhadas com a sala de Antônio. Nosso objetivo é avaliar a participação e o envolvimento do garoto nas propostas, as trocas entre pares e, assim, constatar se puderam ou não favorecer mudanças comportamentais no adolescente.

Logo no primeiro encontro, quando a pesquisadora começa a se apresentar, explicar seu objetivo ali com os alunos, Antônio já se posiciona. Ambos já se conheciam da escola que o garoto estudava anteriormente. Ele interrompe a pesquisadora perguntando se ela se lembrava dele, e recebe uma resposta afirmativa. Não contente, ele pergunta se ela ainda saberia diferenciar ele e o irmão. Ela sorri, entra na brincadeira e diz que não, pedindo que

eles não a enganem, como eles devem fazer com outras pessoas. A turma sorri, e a aula continua.

O garoto ouve acerca das regras e combinados que estabelecemos para uma melhor convivência e cochicha o tempo todo com dois colegas a sua volta. Vale ressaltar que o menino se sentou, na grande maioria dos encontros, no centro da sala. Como se, assim, pudesse observar todo mundo, falar com todo mundo. Retomando esse primeiro momento, eles cochichavam e riam. Nada fora de controle e nada que, naquele momento, a pesquisadora ache importante pontuar.

Iniciamos a discussão de um dilema. A situação envolvia passar ou não cola para seu amigo, correndo o risco de ser pego pelo professor e, assim, prejudicar a si mesmo. Na primeira pergunta: o que Pedro deve fazer? Antônio respondeu: “Não deve, pois se der errado, ele também irá se ferrar” (sic).

A resposta do garoto deixou a pesquisadora curiosa, visto que há uma liderança nesse grupo, uma posição importante, e negar cola a um colega poderia ser visto como “não ser amigo”. Todavia, Antônio mostra em sua resposta ser autocentrado, como já discutido, uma vez que o que o impede é se prejudicar, sem se preocupar com o outro.

Na sequência, em grupo de quatro alunos, deveriam organizar uma lista com prós e contras para passar cola. Em função do espaço da sala, os alunos trabalharam com os colegas próximos a eles. Deixamos assim, Antônio em sua zona de conforto. Ele e mais três meninos amigos fizeram sim a atividade, mas com pouco empenho, brincando, sem envolvimento. A pesquisadora passou por eles, conversou sobre as respostas, solicitou que pensassem em mais argumentos, e o menino foi claro em dizer que já estava bom.

No momento de compartilhar em grupo, Antônio não quis apresentar. Fez um dos colegas falar, fez no sentido de não dar opção, de dizer que era o amigo e acabou a conversa. A atividade estava pobre em conteúdo. A pesquisadora dá esse *feedback* dizendo que acreditava que eles poderiam ter mais ideias, uma vez que poderiam já ter passado por essa situação. Antônio continua com olhar de indiferença.

Os próximos encontros trataram sobre a comunicação e, na sequência, resolução assertiva de conflitos. No próximo tópico, falaremos sobre o trabalho com comunicação.

7.1.2.5.1. O trabalho com comunicação

Logo no primeiro encontro envolvendo o tema da comunicação, iniciamos a aula com um teste para verificar se sabemos ouvir as pessoas. A classe ficou superengajada, e Antônio

não foi diferente. Ele aderiu bem à proposta, sem fazer comentários ou caretas com os colegas, diferente do primeiro encontro. Na sequência, apresentamos um vídeo do Porta dos Fundos, uma comédia que também fala sobre a escuta. O que garantiu seu envolvimento. A turma riu muito e pediu para assistir novamente.

Conversamos sobre o vídeo e iniciamos a apresentação de slides. Nesse momento, Antônio perde o interesse. Percebendo isso, a pesquisadora tenta se aproximar, toca o ombro do menino, buscando uma aproximação e chama sua atenção para o que estava sendo discutido e pergunta sua opinião, mas ele ignora. Fica na dele. Mas parece começar a se irritar e cochichar com os colegas, tenta desviá-los. E consegue por alguns momentos.

Em seguida, durante uma explicação, interrompe a professora pedindo a resposta do teste. Havia sido combinado com a turma que a resposta seria dada no final da aula. Esse combinado é retomado. Alguns minutos depois, ele pergunta se já não poderiam ter a resposta. Com tom tranquilo, a pesquisadora pergunta para a sala se todos estavam curiosos pela resposta, assim como o garoto: e logicamente, tem um unânime sim. Então, ela diz que como estavam todos querendo muito, não daria a resposta, em tom de brincadeira. A turma toda começa a reclamar, brincar. Rapidamente, ela retoma o silêncio da turma e pede mais dez minutos da atenção para fechar e apresentar. Repetindo a importância dos dez minutos. A turma topa.

O menino não se satisfaz. Poucos minutos depois, faz novamente a pergunta. E sorri, olhando para os seus colegas. Que sorriem, mas sem graça. A pesquisadora aguarda em silêncio, olhando para o grupo. Não de cara fechada ou brava. Uma das meninas pede para a pesquisadora continuar. Seguimos. O menino não fala mais nada. Orts (2013), ao falar sobre a manutenção de limites na sala de aula, discute que, muitas vezes, um comportamento disruptivo isolado pode incomodar, mas não deve ganhar mais força com a intervenção adulta, ou seja, não era naquele momento necessário retomar o combinado com Antônio. A pesquisadora já havia intervindo e, naquela oportunidade, opta por, como orienta o pesquisador, sem gestos (apenas pelo olhar e o silêncio) a demonstrar que havia uma conduta inadequada, mas não faz uma intervenção direta e, assim, o próprio grupo se regula.

Na aula seguinte, a pesquisadora é surpreendida: Sexta-feira de carnaval, primeiro trote da turma, todos fantasiados! A sala estava agitadíssima. Eles estavam fazendo fotos, se maquiando. A aula era a primeira do dia. Ao entrar na sala, elogiamos as fantasias. Rimos das escolhas, valorizamos a criatividade e validamos o quanto aquele momento era importante. E, claro, pedimos uma foto com eles. Mas antes de tirar a foto, destacamos que era preciso organização para que a aula funcionasse. Retomamos que só tínhamos um encontro semanal e

que sabia da empolgação deles com isso tudo, mas que tiraríamos a foto e depois, trabalharíamos. Combinado aceito. Tudo certo! A aula correu de forma tranquila.

A pesquisadora se aproxima de Antônio, que estava fantasiado de surfista, cabelos pintados, para conversar sobre a fantasia. Brinca com ele imaginando a bagunça que fez em casa antes das 7 horas para pintar os cabelos. Também tira sarro da falta de originalidade, o menino dá muita risada, afirma que foi no final da tarde só comprar o spray de cabelo para participar. Observa-se nessa situação uma possibilidade de vínculo. A brincadeira da pesquisadora é genuína, em nenhum momento é hostil. Ambos sentem-se à vontade. La Taille (2014, p. 87) afirma que para que “uma piada ou uma situação façam rir, elas devem ser entendidas pela pessoa que ri, o que equivale a dizer que tal pessoa atribuiu algum sentido ao que ouviu ou assistiu”.

Vale ressaltar que a orientadora falou com a pesquisadora após a aula. A sala estava com a porta aberta todo tempo e, assim, ela pôde observar o comportamento dos alunos. Ela disse que eles estavam prontos para ter problemas, uma vez que essa aula não valeria nota, por exemplo. Ela imaginava que os alunos não fariam nada. Enfatizou o quanto ficou surpresa com a participação deles.

Após alguns encontros, tivemos uma atividade em grupo em que os jovens não poderiam escolher com quem trabalhariam. Era um sorteio. Quando explicado isso, Antônio já reclamou. A pesquisadora levou na brincadeira, sorriu e seguiu com as orientações. Ele foi a um grupo com três meninas.

O garoto estava visivelmente irritado. Emburrado. Cada grupo recebeu um conflito e deveriam escrever como falariam naquela situação, buscando solucioná-la. A pesquisadora não sabia que o garoto estava no mesmo grupo de uma das meninas com quem sempre se desentende. Segundo outras colegas da classe, os dois teriam pontos de vista bastante restritos e, por isso, entravam em confronto com frequência. Essas opiniões fortes ou, ainda, como descritas pelo grupo, limitadas correspondem ao que alguns autores chamam de flexibilidade cognitiva (GREENE, 1998-2014; WAINER e WAINER, 2011). Muitos jovens, especialmente os “difíceis”, demonstrariam dificuldade em tolerar, em lidar com as diferentes ideias, com as possibilidades de erro.

Após conhecer este conflito, a pesquisadora se aproxima e intervém, afirmando a importância daquele grupo e da resposta produzida por ele, explicando que os colegas haviam dito que ali estavam duas pessoas de muita opinião e personalidade. Deixamos claro que a expectativa era alta. Os dois se olham e ninguém fala nada.

Eles trabalham com rapidez. Porém, com eficiência. A garota consegue nomear as estratégias, por exemplo: Ela sugere que primeiro façam uso da mensagem-eu e depois da escuta ativa. E Antônio sugere a fala: “Felipe, não estamos gostando dessas brincadeiras que você está fazendo; estou me sentindo desconfortável com elas. Para que você faz isso?” (sic)

Observa-se que é uma fala adequada, o que não era visto na realidade do garoto, em sua prática. Mas já era um começo. Ele estava construindo ferramentas para, depois, poder colocá-las em prática, apoiadas nas ideias de Greene (1998-2014), que embasa seus estudos nessa ideia: os adolescentes disruptivos precisam construir ferramentas que não possuem no relacionamento com os outros.

A pesquisadora solicitou que outra colega do grupo apresentasse, percebendo que ambos gostariam de falar. Fazendo um parêntese, nessa proposta, o garoto desejava contar à sala o que seu grupo havia discutido, diferente da aula anterior. O trabalho foi valorizado na frente da sala, destacando o quanto o grupo tinha trabalhado bem, dando exemplos do que havia sido observado. O reconhecimento por meio de uma linguagem descritiva teve como objetivo iniciar a construção de uma imagem positiva ao agir bem.

Orts (2013) afirma que a autoestima (sentir-se bem consigo) tem uma relação em espiral com o êxito acadêmico: o sucesso nas atividades escolares elevaria a autoestima, o que, assim, desencadearia no sujeito o desejo de ter novas conquistas, buscando fracassar menos. Nas palavras do autor: “o fortalecimento da autoestima é a via motivacional de maior alcance, de maior sustentabilidade no tempo e de maior independência do professor” (ORTS, 2013, p. 169). Para ele, potencializar a participação adequada do aluno para que ele mesmo possa enxergar a reação positiva do grupo e dos professores favorece a autoestima dos alunos. Além disso, favorece que o adolescente acredite nas suas potencialidades.

Ao fim da aula, a pesquisadora faz a primeira intervenção sozinha com Antônio. Ela diz que havia percebido o desconforto dele com o grupo e que estaria aberta para conversar quando isso acontecesse, que ele poderia pedir para mudar, por exemplo, o que não quer dizer que aconteceria. Mas que acreditava que ambos se sentiriam mais confortáveis se pudessem conversar sobre a situação. Justifica, inclusive, a possibilidade de não mudar de grupo, o sucesso do encontro de hoje, o quanto havia sido produtivo e pergunta se ele imaginava que daria tão certo. Ele dá um sorriso tímido e diz que não. Despedem-se brincando.

Esse exemplo de diálogo respeitoso favorece uma relação de confiança com o garoto. Nota-se que a pesquisadora reforça ainda a necessidade dessa comunicação, de manifestação dos sentimentos, sem julgar, mas estabelecendo um limite (GINOTT, 1979;

FABER e MAZLISH, 2003-2005). Ao mesmo tempo, esse tipo de diálogo legitima o valor do desafio (quando ele se mantém no grupo) que ele vivenciou e se adequou, mostrando que há sim estratégias para resolver conflitos, mas nem sempre elas são aplicadas. Sabemos, de acordo com Selman e Schultz (1990), que os sujeitos aplicam as estratégias de resolução de acordo com sua necessidade, ou seja, elas podem ser adaptativas, desde que construídas. Pode ser que, na relação com essa colega, Antônio sinta a necessidade de empregar uma estratégia mais complexa visando se adequar à interação ou às estratégias da colega.

Ademais, voltando novamente nosso olhar para a autoestima do garoto, Orts (2013) reforça que para potencializar a mesma, uma das estratégias é manter conversas periódicas discutindo o que o aluno é capaz de fazer, enfatizando a importância do esforço e, deste modo, possa ir construindo superações contínuas. Também destaca a importância de que o aluno se sinta seguro, respeitado e aceito, conhecendo, assim, suas capacidades e limitações.

Neste momento, trabalhamos indiretamente com resolução de conflitos. Quando frustrado, Antônio utiliza uma estratégia de nível 1, por exemplo, ficar emburrado. Faz careta. Mais do que dizer a ele que não resolve esse tipo de comportamento, damos a ele uma estratégia um nível mais evoluída, que seria negociar. Deixamos claro que isso não significa que o menino não tenha construído estratégias mais evoluídas, apenas que nesse momento não a utilizou. Uma queixa apresentada pela escola e pela família é que ele costuma utilizar sempre este caminho, ou seja, o nível 1 (SELMAN; SCHULTZ, 1990).

Para mais, trabalhou-se nesta intervenção com o menino uma das estratégias que estava sendo estudada com o grupo: a Mensagem-eu. Essa técnica auxilia o sujeito a ouvir o ponto de vista do outro (VINHA, 2000). Nesse caso, a pesquisadora pôde descrever de forma clara e realista sua perspectiva sobre a atitude do jovem, sem nenhum tipo de julgamento.

Em uma atividade em que trabalhamos com os alunos as diferenças e consequências da linguagem passiva, agressiva e assertiva, Antônio pouco se envolveu. Faz respostas curtas, rápidas. Estava inquieto, agitado. Tenta chamar os colegas para conversar, entretanto, eles não correspondem, uma vez que estava bastante divertido ver os outros colegas encenarem. A turma se divertiu muito. A pesquisadora se aproxima, pergunta se estava tudo bem e ele diz que sim, pergunta se ele gostaria de tomar uma água, o menino aceita.

Lembrando que em casos como o do jovem, com um transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, é adequado, ao perceber que o sujeito está mais agitado, permitir que se movimente, ande um pouco e, assim, volte mais calmo. Uma pesquisa citada por Siegel (2016) revela que quando há uma mudança do estado físico, por exemplo, por meio do

movimento, é possível alterar o estado emocional. O menino retorna mais calmo para a sala, ainda não engajado com a proposta.

No próximo momento, teríamos uma atividade em grupo, fora da sala. Os alunos estavam animados. Divididos em grupos pela pesquisadora, são convidados a compartilhar alguma situação em que se sentiram incomodados pelo comportamento dos outros e tiveram dificuldade em expressar o que estavam sentindo.

Desta vez, Antônio parecia satisfeito com o grupo, porque por sorte caiu com Caio (nosso estudo de caso 3), um de seus melhores amigos, e com seu irmão. Caio e os outros colegas já começaram falando de seus pais, quando Antônio entrou na conversa. Antônio afirmou se sentir muito irritado com o comportamento tão invasivo da mãe. O menino relatou que ele e o irmão não tinham privacidade. O irmão intervém, dizendo que Antônio conta tudo para a mãe. E ele diz que conta porque não tem nada para esconder, mas explica que ele não pode ficar com a porta do quarto fechada, por exemplo. A pesquisadora intervém e pergunta o que acontece, o garoto diz que nada, ele fecha a porta e a mãe abre. Ele fica emburrado e acabou. Não tem o que fazer.

La Taille (1999) afirma que uma pessoa pode ser vista como autoridade quando suas ordens são validadas por quem as recebe. Entretanto, haveria uma questão importante envolvida, nem sempre a obediência se dá em virtude de uma autoridade. Antônio parece obedecer, mas não respeitar. E ao retomarmos à fala da mãe (quando ela fiscaliza o menino com os colegas, por exemplo), fica clara uma relação de autoritarismo: há uma hierarquia de poder e, assim, ele é obrigado a obedecer.

Sabemos que essa hierarquia entre pais e filhos é necessária, visto que pertencem a níveis diferentes na relação. Entretanto, considera-se que o adolescente já tenha condições de refletir sobre as regras, discuti-la e, assim, validá-la, experimentando uma relação de autoridade com seus pais, por meio do respeito mútuo. Comportamentos como o dessa mãe não favorecem a construção da autonomia, uma vez que o filho obedece principalmente por temor, e não por legitimação da sua autoridade. O mesmo não aconteceria na escola?

Na mesma atividade, na segunda parte, apresentamos, inspiradas nos trabalhos de Saura (2007), passos para expressar desgosto. Solicitamos que os alunos retomassem as situações compartilhadas em seus grupos e pensassem em outra maneira de se comunicar e quais seriam as possíveis consequências. Antônio e seu irmão dizem que poderiam tentar falar com a mãe, explicar que gostariam de ter seu espaço e que ela até poderia entender, mas

levaria muito tempo. “Seria um tempo gigante de DR¹¹” (sic). E o menino diz que acaba perdendo a paciência nessas conversas com tantas repetições.

Veja que informação importante: Antônio não sabe mesmo comunicar o que pensa e sente, comum em jovens considerados “difíceis” (GREENE, 1998-2014; WAINER e WAINER, 2011). Entretanto, há um sinal do reconhecimento da sua dificuldade em controlar seus impulsos (será confirmada na rubrica do garoto, mais à frente). Para não ter problemas com a mãe, ele usa como estratégia “emburrar”, que parece ser considerada como mais adaptativa para ele do que o diálogo. Uma vez que, na verdade, não parece haver um diálogo, mas sim um monólogo da mãe, que, como muitas, aproveita todas as oportunidades com seus filhos adolescentes para dar lição de moral. Como se os filhos aprendessem assim. E o que de fato acontece é como a resposta do menino: os jovens evitam conversar com os pais!

Falaremos agora das rubricas aplicadas com Antônio. Como já explicado anteriormente, tivemos como objetivo avaliar e possibilitar aos alunos que verificassem como estava sua própria comunicação. Os níveis mostravam um grau de complexidade crescente, relativo à assertividade em suas relações, variando entre não conseguir falar o que pensa, ou ainda, falar sem pensar no outro até saber manifestar e expressar sentimentos para uma solução conjunta do problema.

Retomamos que as rubricas serão representadas por cores:

Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
				

Legenda: Níveis de rubrica apresentado por cores

Agora, analisaremos os níveis escolhidos por Antônio:

Aplicação	Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
1					
2					

¹¹ DR é uma sigla comumente usada para dizer: discutir relação

Essa primeira proposta de aplicação aconteceu próxima à aula em que o menino diz preferir não conversar com a mãe. Sua resposta foi a seguinte: “Depende. Com minha mãe, fico quieto e com meus amigos, falo o que tiver na cabeça” (sic). Ele, bem como outros alunos, não relatou especificamente nenhum conflito como havia sido solicitado. Acreditamos que isso possa ter acontecido por desinteresse ou então, por dificuldade de compreensão de uma proposta completamente diferente do que eles conheciam.

Entretanto, o menino novamente se envolve com um programa da aula. Como estamos apresentando nesta análise, os encontros com ele eram de altos e baixos. E ele foi verdadeiro. Diferente do que os professores e a mãe apontavam como característica dele: não assumir o que faz. Aqui, ele se coloca dizendo como se relaciona com as pessoas, sem receio.

Já na segunda aplicação, o menino se avalia no Nível 3 e explica sua escolha: “Falei com a minha mãe. Eu disse que tinha vontade de ficar na minha. Ela me ouviu. E falou também, mas menos.” (sic). A situação descrita por Antônio nos remete ao contexto contado por ele em nossos encontros (de ficar de porta fechada), entretanto, não podemos afirmar que seja esse o exemplo, uma vez que o menino não esclarece isso na avaliação e os alunos eram convidados a compartilhar se, e somente se, quisessem. Antônio não quis.

Consideramos que há um avanço na postura de Antônio frente ao relacionamento com a mãe. Num primeiro momento, ele diz que fica quieto e, na sequência, que fala. Ele expressa sua vontade, seu desejo, e o fato de a mãe tê-lo escutado nos leva a inferir que foi uma fala respeitosa. Na verdade, a conversa, na perspectiva do jovem, foi mais adequada, uma vez que a mãe, por falar menos, parece ter sido ouvida.

Não tivemos nessas rubricas evidências de transformação na relação com seus pares. Todavia, tivemos um encontro durante o módulo de linguagem em que trabalhamos um conflito que aconteceu na escola: um casal foi filmado se beijando no banheiro da escola. Esse conteúdo foi disparado para o WhatsApp da grande maioria dos alunos da escola. Em virtude disso, decidimos trabalhar o assunto com a turma. E esse encontro nos trouxe outras evidências importantes.

Utilizamos reportagens dinâmicas como o cabo de guerra para que os alunos descrevessem pontos positivos e negativos do uso do celular na escola, os quais foram hierarquizados pelos jovens. Na sequência, discutimos sobre o uso do celular para fotografar as pessoas em situações vexatórias (a criação de memes, por exemplo). Falamos sobre leis, definimos termos e trabalhamos a perspectiva ética dessas situações: sentimentos de quem é exposto, consequências da exposição etc.

Antônio se envolveu muito com a proposta. Ele afirma usar pouco o celular – mais para falar com os amigos – e relata ter recebido o vídeo e que pensou em mandar para outras pessoas, como outros amigos fizeram, mas não fez. Questionado sobre o que o motivou a não fazer, ele disse não saber explicar, mas achava que não era legal aquilo. Mais uma vez sendo questionado sobre o que não teria de legal naquela situação, ele diz que não gostaria que fizessem aquilo com ele. Usa um palavrão (ele se desculpa ao fazer isso), para expressar o quanto é ruim a situação. Haveria aqui um indício de transformação? Observamos o adolescente saindo da própria perspectiva e se colocando no lugar do outro.

Alguns colegas começam a colocar que o casal não deveria ter feito isso e, portanto, se estavam fazendo errado, poderiam ser filmados mesmo, e todos sabem que hoje isso pode acontecer. E Antônio e mais alguns colegas, incluindo aquela menina com quem ele sempre se desentende, são firmes em dizer que isso não justifica as coisas. A menina vai além em sua argumentação.

A mesma garota afirma na frente da sala toda, que não esperava um comportamento tão maduro de Antônio. O garoto fecha a cara e indaga acerca da palavra maduro. Ela responde que ele é sempre tão egoísta... A pesquisadora intervém e retoma com ela o objetivo de ter chamado pelo colega, elogiá-lo, portanto, poderia encontrar outras palavras. Ela tenta, e ele apenas responde: “valeu” (sic).

Antônio consegue se manifestar diante da sala em um comportamento adequado, o que foi validado pela pesquisadora. Suas intervenções tão diretas e pontuais fizeram com que os colegas que estavam satirizando a situação ficassem sem argumentos. Por medo do menino? Pode até ser, mas pareceu mesmo que eles não tinham mais argumentos quando deixaram passar. Perante o grupo, o adolescente teve a oportunidade de romper com rótulos que o desclassificavam e segundo Orts (2013), tal rompimento favorece a mudança de comportamento desses alunos, possibilitando, assim, maior envolvimento. Tivemos ali a oportunidade de Antônio ver valor ao agir bem e dos pares também o reconhecerem como um líder positivo.

Na sequência, discutiremos o engajamento de Antônio nas atividades que envolveram resolução de conflitos.

7.1.2.5.2. O trabalho com resolução de conflitos

Neste módulo, tivemos como objetivo trabalhar com os alunos, em especial aqueles que apresentam comportamentos disruptivos, a existência de comportamentos que prejudicam a convivência e refletir sobre ações que pudessem favorecer as relações.

Antônio se mostrou bastante participativo nos encontros com esse tema. Iniciamos com um vídeo em que evidencia o conflito entre pássaros.¹² O jovem comentou o vídeo e trabalhou em grupo, sem reclamar, mesmo não caindo com os amigos mais próximos. O menino anota as ideias dos colegas e dá sua opinião, dizendo que o que atrapalha a convivência é a conversa fora de hora. Relacionado aos professores, ele afirma que muitos professores não cumprem os combinados.

Para organizarmos um quadro com todas as ideias, a pesquisadora foi solicitando a fala dos representantes de cada grupo. Antônio foi quem teve a fala. As ideias do seu grupo foram validadas por outros colegas. Porém, uma das coisas que seu grupo coloca que atrapalha a convivência é a grosseria do professor com os alunos, e ele exemplifica: “Sei que eu já mereci que os professores ficassem bravos comigo, mas falta de educação nunca é a melhor resposta” (sic). Os colegas começam a bater palma para o menino. Ele sorri, faz graça e todos caem na risada, incluindo a pesquisadora. Novamente aqui, destacamos um novo olhar do adolescente. Aquele que sempre era visto por comportamentos inadequados recebe palmas, é valorizado por seus pares por uma fala extremamente adequada.

A seguir, olharemos para as transformações de Antônio.

7.1.2.6. Um olhar para a transformação de Antônio

Antônio, descrito por ser um menino questionador, agitado, manipulador, com dificuldade de assumir seus erros e impulsivo. Líder do grupo, capaz de controlar a aula: se ele estivesse gostando, tudo caminhava bem, mas se algo o incomodasse, era capaz de acabar com a aula sem se prejudicar.

Consideramos que era preciso trabalhar com o menino, que estava sempre emburrado quando as coisas não aconteciam como ele desejava, a tolerância à frustração, flexibilidade e melhorar a relação com seus pares, no sentido de uma liderança mais positiva.

¹² Link para acesso para o curta-metragem *For The Birds*: <https://www.youtube.com/watch?v=u5651tdwyXo>

Como trabalho desenvolvido com a classe, as intervenções realizadas e as mudanças na postura dos outros professores, em nossas intervenções, sentimos que Antônio teve transformações.

Não foram mudanças lineares, como gostaríamos de colocar aqui, como, por exemplo, identificar que ele estava melhorando ao longo dos encontros. Não foi assim. Cada encontro era um desafio, percebemos que nas primeiras aulas o menino estava menos engajado do que nas últimas. Antes sua participação estava diretamente relacionada com o tema de interesse, isso era nítido, depois, poderíamos até perceber que um assunto chamava mais atenção do que outro, mas nos parecia que não era somente isso que impactava. Outro exemplo que ilustra essa afirmação foi o uso da rubrica, ele não demonstrou interesse nela, mas as preencheu com atenção.

Observamos que Antônio reconstruía em nossos encontros sua imagem com o grupo. Em nossas primeiras aulas, em que os colegas estão encenando uma situação que envolve linguagem, o menino tenta chamar os colegas para se dispersarem, tirarem sarro dos que estavam participando do trabalho, mas sua intervenção já não foi tão bem-sucedida quanto era antes.

Em outro momento, ele me interrompe várias vezes, mesmo havendo um combinado entre mim e os alunos, enquanto ele solicitava o resultado do teste. Novamente, o grupo não se manifesta a favor de Antônio, que se cala.

Porém, em outras atividades, o menino se coloca como central em seus grupos, apresenta, pede a palavra, ou melhor, solicita a atenção dos integrantes com posturas adequadas e recebe a resposta positiva dos colegas e de mim. Esses exemplos nos levam a pensar que o grupo conseguiu se posicionar de forma assertiva tanto nos diferentes tipos de comportamento, ou seja, desencorajando aquilo que não considerou bom e validando melhores práticas do jovem.

Antônio destaca nas atividades em grupo e em suas rubricas a relação com a mãe, denotando maior flexibilidade e tolerância à frustração. Ele consegue manifestar seus sentimentos e, principalmente, ouvir a mãe, segundo o que escreve. E, como visto, ele talvez saiba como falar, mas demonstre dificuldade de colocar em prática, primeiro que, em uma situação real, somos tomados pela emoção, e controlar os impulsos é algo difícil para o jovem, ainda mais para aquele com TDAH, como já explicamos. E depois, a relação com a mãe é de verticalidade, o que dificulta se posicionar.

Com relação às respostas dadas pelo adolescente acerca dos encontros, o ponto positivo que ele destaca é: “Achei as aulas bem abertas para conversamos sobre o que

quisermos”, avalia que não teria nada de negativo e como sugestão: “talvez, sla¹³, uns debate, sabe” (sic).

Façamos uma pausa aqui para confirmar as ideias apresentadas anteriormente. Como apresentamos, na aula em que o menino debate com os colegas sobre o uso do celular, ele apresenta boas ideias, respeitadas por seus pares. Ele se sente bem ao agir bem e sugere, assim, aulas com mais debates.

Ao responder sobre a sua participação nas aulas, ele responde: “participo até que bastante parte da aula” (sic). Com relação aos seus pensamentos: “eu percebi que várias opiniões minhas têm outro ponto de vista que também me agradam” (sic). Por fim, o que ele considera que está conseguindo colocar em prática: “minha relação com amigos e familiares” (sic). E o que melhorar: “ainda posso aprimorar minhas atitudes” (sic).

Observam-se nessas respostas mais evidências de transformação relacionadas a nossos objetivos com Antônio. Ele afirma perceber que pode ter diferentes opiniões. Além disso, que é capaz de melhorar suas práticas com seus familiares e amigos. Saindo de uma ideia totalmente autocentrada, como observávamos. Uma perspectiva mais flexível e engajada com o próximo.

Para encerrar, o grupo de professores não sentiu mudança na relação com o garoto, mas observou mudanças com os pares. O menino não se mostrava mais tão irritado com os colegas, trabalhou em grupos diferentes, não conversava tanto quanto antes.

Antônio, o menino que aprendeu o valor de falar o que sente. Não o tempo todo? Talvez nem sempre na prática? Acreditamos que não. Entretanto, consideramos que a semente foi plantada. Aquele menino que tanto reclamava passou a reclamar menos e a RECONHECER que falar pode ser uma estratégia mais adaptativa para as relações.

7.1.3. ESTUDO DE CASO 3: Caio, o menino que aprendeu o valor da reparação dos erros

Caio é nosso último estudo de caso. Um menino com características diferentes dos estudos anteriores, mas que poderia ser considerado tão “difícil” quanto João Henrique e Antônio são as definições clássicas de alunos considerados “difíceis”. Questionam, são impulsivos, reclamam, irritam, discutem e insultam as pessoas com as quais convivem. Caio é

¹³ Sla, abreviação para: sei lá.

querido pelos professores, por sua simpatia e jogo de cintura. É agradável. Amigo de todos da escola. Todos. Conhece todas as pessoas. É sedutor. E é um aluno “difícil”? Muito! O adolescente não segue normas, não cumpre as atividades, é impositivo quando algo acontece diferente do que deseja, se retrai, se fecha ou, ainda, reclama. É irritável e não se desculpa. Vamos entender um pouco melhor.

O adolescente tinha 13 anos quando participou da pesquisa e foi um nome apresentado pelas pesquisadoras que gerou espanto na equipe pedagógica da escola, inicialmente. Ao longo das observações, antes de começar diretamente as intervenções, ficou nítido que os professores não sabiam lidar com Caio. Ele brincava, conversava a aula toda e pouco, muito poucas vezes, foi repreendido. Não fazia as atividades.

Em uma das observações, o aluno estava em pé na sala, enquanto os colegas estavam trabalhando. A professora se aproxima e pede que ele se sente e faça a atividade, o menino pega literalmente a professora no colo, brinca, todo mundo da sala dá risada. Ela tenta ficar brava, mas ele é extremamente sedutor e a professora se perde. Ele se senta, mas não faz o exercício e nada acontece (a professora não retoma a regra).

Em conversa com a mãe de Caio, a primeira coisa que ela diz é: “Até que enfim alguém entendeu quando eu falava dos comportamentos do meu filho” (sic). A mãe disse que inúmeras vezes tentou conversar com a escola, em virtude dos comportamentos do jovem, mas saía achando que era muito rígida. Sempre ouviu que o menino era muito querido, não tinha impacto nas notas (era mediano), nas relações, então, qual era o problema?

Para a mãe, o problema era tudo isso!

Caio sempre estudou na mesma escola e queixava-se com frequência que a escola era muito puxada. Poucas vezes fazia tarefa de casa, pouquíssimas vezes, o viu estudar. Nunca teve problemas com nota, sempre na média, uma recuperação ou outra.

Para ela, o que é mais difícil é que o menino é inflexível. Ela gostaria que ele lidasse melhor com as situações corriqueiras. As coisas precisam ser sempre do jeito que ele quer. Por exemplo, se não o deixa fazer algo, ele insiste muito até conseguir. Ou então, emburra e fica sem conversar, se fecha. Se a mãe não o procura, ela diz que ficariam sem se falar. Ou ainda, ele pode fazer chantagem emocional, do tipo: “Eu sei que eu te canso, que eu te atrapalho...”. Por tudo isso, ela costuma ceder à insistência dele.

Ao colocar esses pontos para as professoras que trabalhavam com o adolescente, elas perceberam que não era diferente com elas, mas que, na verdade, a forma como ele se impunha com a mãe era mais incisiva do que com elas. Porém, o resultado era sempre o mesmo. Ele sempre fazia o que queria.

Para a mãe, Caio se impõe para qualquer pessoa, de diferentes formas. Com os amigos e com os familiares, é mais “bravo” (sic). Ela conta, por exemplo, que, certa vez, um grupo de amigos estava na sua casa e um dos meninos começou a abrir o armário e fazer gracinha com as coisas. Caio foi direto: mandou o garoto embora de sua casa. E, segundo ela, tudo bem! Continuou com os colegas. Passados alguns dias, esses meninos estavam novamente na sua casa. Entretanto, percebe que sempre quando há algum tipo de desavença com um colega, ele não cede. É sempre o outro que faz isso.

Nota-se, segundo a entrevista com a mãe e com a escola, a mesma característica: falta consistência e coerência nas ações com o menino. O estilo parental que predomina na família é o permissivo. Apesar de a mãe se avaliar como autoritária em alguns momentos, pelos seus exemplos e pelo olhar da escola, os pais demonstram dificuldade para exercer controle ou estabelecer limites. Como visto, de acordo com Weber; Prado; Viezzer (2004), os jovens provenientes dessa família são mais alegres, bem-humorados e dispostos. Entretanto, apresentam um comportamento mais impulsivo, demonstram dificuldade em assumir suas responsabilidades e chegam a desconsiderar, com frequência, os sentimentos dos outros e as normas.

Segundo Pinquart (2017), não só pais autoritários estão associados a níveis mais elevados de problemas de externalização, como já apresentamos, mas pais permissivos também.

Não podemos desconsiderar a perspectiva da mãe de Caio: ela se considera autoritária. O que nos leva a refletir que talvez o que o adolescente viva em casa seja o que alguns autores chamam de disciplina inconsistente, ou seja, ora atuam de uma forma, ora de outra. Esses pesquisadores relacionam essa atuação aos comportamentos considerados difíceis (RILEY, 1997; DOMINGUÉZ et al., 2008; WAINER e WAINER, 2011).

Greene (1998-2014, p. 22) fala das crianças implosivas: “aquelas cuja inflexibilidade e baixa tolerância à frustração fazem com que elas se fechem e se retraiam”. Para o autor, não há diferença na abordagem com esses jovens, ou seja, eles também são “difíceis” e precisam de ajuda.

A partir de toda essa descrição de Caio, bem como nos estudos de caso anteriores, descreveremos os comportamentos desafiadores do aluno, que buscaremos comprovar que esses comportamentos estão além das características da adolescência, revisitaremos a história dele buscando entender seus comportamentos para, na sequência, priorizar as ações visando às transformações no adolescente.

7.1.3.1. Descrição dos comportamentos desafiadores de Caio:

Apoiadas nos estudos de Barkley e Robin (2014), categorizamos os comportamentos de Caio, conforme as quatro categorias já descritas anteriormente: verbal, físico, agressivo e não cumprimento passivo.

A seguir, os itens selecionados:

QUADRO 12: COMPORTAMENTOS DESAFIADORES DE CAIO

Comportamentos	Descrição
Verbais	Faz birra
	Reclama
Não cumprimento passivo	Ignora as solicitações
	Não realiza as tarefas rotineiras
	Não faz o dever da escola

Observa-se que a categoria Comportamentos Desafiadores Físicos e Agressivos não aparece, uma vez que não consideramos que o jovem apresente algum dos comportamentos descritos nessas categorias. Não é um menino que na escola, por exemplo, apresente ataques de raiva, não desafia ou perturba. Entretanto, na categoria Comportamentos Desafiadores Não Cumprimento Passivo, as professoras só não marcaram o item: ignora as tarefas de autocuidado. Elas afirmam que o menino é vaidoso, se cuida, mas que é a descrição perfeita desse item.

7.1.3.2. Característica do desenvolvimento ou o comportamento do jovem é mais desafiador do que o dos outros?

“Até que enfim, alguém entendeu quando eu falava dos comportamentos do meu filho” (sic). Iniciamos esse tópico com a fala tão expressiva da mãe de Caio. Uma mãe que reconhece todas as características positivas do filho, mas também sabia que, apesar de muito querido, havia coisas que passavam do limite, por mais que não soubesse explicar.

A adolescência, como era vista antigamente, não é apenas uma etapa a ser superada, e sim uma etapa de vida em que as mudanças são fundamentais para o surgimento de novas habilidades. O que isso quer dizer? Que a preocupação dessa mãe estava correta. É nesta fase que Caio poderá construir outras habilidades necessárias para sua vida.

Sabemos que na adolescência há um impulso aumentado do cérebro por gratificação que pode se manifestar por uma impulsividade elevada, ou seja, o sujeito age sem uma reflexão cuidadosa. E também por algo chamado de hiperracionalidade, em que o jovem examina os fatos de uma situação e desconsidera o todo, ou seja, o cálculo cerebral dá sempre maior peso para o positivo. A liberação da dopamina conduz em direção à satisfação, à gratificação (SIEGEL, 2016). E é isso que eles buscam, o prazer.

Não é diferente em Caio, mas, no caso dele, segundo a descrição das pessoas que convivem com o adolescente, ele sempre está em busca do seu prazer imediato. Ele sempre consegue o que quer.

Além disso, Barkley e Robin (2014) afirmam que na relação com a autoridade, haveria três pontos que poderiam definir um adolescente desafiador. Um desses pontos seria que o jovem não segue uma regra e não demonstra a intenção de acatá-la. Outro seria quando ele inicia a proposta, mas muda para algo mais prazeroso, sem concluir. E ainda descumpre todas as regras. Em consonância com essa ideia, Fernandez (2001) esclarece que um dos comportamentos perturbadores mais frequentes envolveria a alteração do desenvolvimento da tarefa, isto é, recusar-se a fazer.

Apoiadas nesses estudiosos, consideramos, sim, que apesar de não se apresentar como o “clássico” aluno “difícil”, Caio, mostrava-se disruptivo em suas práticas, irritável, inflexível, mas com habilidades sociais que o ajudavam a, talvez, mascarar esses comportamentos.

7.1.3.3. Revisitar a história de Caio

Caio tem o humor a seu favor. La Taille (2014) destaca que o prazer do humorista não está tanto em zombar de outrem, mas sim no fato de criar algo que faça rir. E, assim, ao criar algo original, afirma-se sujeito de valor. Caio se vê como valor nesse grupo, por ser aquele que diverte todas as pessoas.

E, de fato, diverte. Em conversa com as professoras e durante a pesquisa, percebia-se que o seu humor tinha barreiras. O critério moral era frequentemente usado, ou

seja, por mais que ele pudesse estar tentado a fazer uma piada, se aquilo pudesse desrespeitar alguém, ele não a fazia.

Para mais, em condições de adversidade, criava formas de humor para responder. Mostrando condições de aplicar reações superiores, mais satisfatórias aos conflitos. Entretanto, era aí que se criava uma barreira, até quando ele estava conseguindo aquilo que desejava. E, em geral, ele conseguia, com essa sedução e por ser tão agradável com as pessoas, o que então alimentava a ideia de que tudo deveria acontecer como ele gostaria. Como um círculo vicioso, apresentado no caso de João Henrique, mas com elementos distintos.

Assim, toda vez que aplica esse sistema e não obtém o resultado desejado, Caio se fecha, se retrai, se frustra de uma forma tão intensa que não considera, por exemplo, tentar melhorar a situação com os envolvidos. E quem sofre com isso? Ele mesmo e as pessoas com quem interage.

Em outra perspectiva, mas bastante afinada com essa ideia, é o que Srtingaris e Goodman (2009) chamam de ciclos de autorreforço. Os pesquisadores consideram que, neste caso, ao ser frustrado, ele se fecha, aumentando sua irritabilidade e reforçando o comportamento inadequado.

7.1.3.4. Prioridade de Ações

Após pensar em estratégias para João Henrique e Antônio, parecia simples trabalhar com Caio, já que não há, em geral, a presença da hostilidade, da agressividade, por exemplo. Porém, não era assim tão simples.

Retomando como o jovem se caracterizava como um aluno “difícil” (ignora as solicitações, não realiza as tarefas rotineiras e não faz os deveres da escola) e compreendendo seu sistema de significação, que envolve conseguir sempre as coisas como deseja, a pesquisadora refletiu com as professoras e a equipe pedagógica algumas causas da atitude negativa do aluno, segundo Orts (2013), constatou-se que falta a ele:

- A cultura do esforço;
- A força de vontade;
- Hábitos de estudo;
- Tornar o estudo como primário em sua escala de valores;

- Entender que é preciso postergar o prazer, nem sempre ele será imediato;

Dar aulas, segundo o autor, não é fácil, principalmente para aqueles que não desejam assistí-la. Para isso, ele sugere que é preciso conseguir uma atitude favorável de seu aluno por meio de uma boa gestão de sala de aula. Para ele, uma atitude positiva é o ponto de partida para qualquer meta que se queira alcançar. E isso também é importante por parte do professor, que não pode ter uma atitude displicente. Esses conteúdos foram trabalhados com os docentes e serão mais bem descritos na análise do trabalho com eles.

A partir disso, os professores trabalhariam com a gestão de sala de aula, visando favorecer que Caio percebesse que, sim, seu humor é um grande aliado, mas que nem sempre por meio dele conquistará tudo o que deseja.

Discutimos também com eles a necessidade de validar as regras com o jovem. Como dito, em grande parte das situações, ele só fazia o que desejava. Caio precisava entender o significado das regras, especialmente as inegociáveis, como as que envolvem o bom estudo.

La Taille (2006), para explicar o que é regra, se apoia em uma metáfora bem simples: a regra corresponde ao mapa, o princípio é a bússola. A regra, então, nos diz exatamente o que fazer, o caminho a seguir. O princípio é o espírito da regra, nos orienta para onde devemos ir, mas não indica o caminho a seguir. Tognetta e Vinha (2007) vão além, falando que os valores são o destino desse caminho, ou seja, o que nos move. Sabemos que na adolescência já é possível discutir com o adolescente acerca desses valores. Então, pensamos com o grupo de professores a necessidade de refletir com o grupo esses valores e, desses, retomar as regras.

A ideia aqui não era apenas que ele obedecesse à regra. Inicialmente sim, visto que ele não o fazia, mas aqui o objetivo é validar os princípios e os valores que a sustentavam. Acolher – e até mesmo valorizar – o humor, as brincadeiras, mas tendo clareza de que não poderiam abrir mão desta regra que é inegociável.

Após tantas reflexões, seguimos para avaliação de Caio durante as intervenções com o grupo.

7.1.3.5. Avaliação de Caio durante as intervenções com o grupo

Neste tópico, analisaremos a participação de Caio nas atividades e nos encontros com a pesquisadora. Para isso, destacaremos algumas propostas e parte delas, visando verificar se houve transformações no comportamento do jovem.

Diferente do que havia sido observado, logo na primeira atividade, em que os alunos são convidados a refletir sobre um dilema que envolve passar ou não cola para outro colega, Caio responde à pergunta individualmente: “Eu acho que ele não deve passar a cola, pois ele pode ser prejudicado também e vai contra as regras da escola” (sic). Essa fala do adolescente nos mostra que sim: ele conhece as regras, mas compreende o que está por trás dela? Ou pensa que apenas devemos obedecê-la por que advém de uma autoridade?

Na sequência, no trabalho em grupo, o menino novamente se mostra engajado com a proposta, conversando com os colegas sobre a atividade. Além disso, durante a apresentação dos grupos, mostrou-se atento em um comportamento bastante adequado.

Ao final da aula, o menino já começa a se aproximar da pesquisadora. É gentil, perguntando sobre sua gravidez. Mostra-se interessado em estabelecer um bom vínculo e demonstra ter habilidade para isso, sabendo, por exemplo, por onde iniciar a conversa de modo que a outra pessoa ficasse interessada.

Na sequência, abordaremos sobre a comunicação construtiva.

7.1.3.5.1. O trabalho com comunicação

Caio aparentemente era um garoto que sabia se comunicar. Porém, ser comunicativo é diferente de saber se comunicar. Quando frustrado, o jovem parecia não ter habilidades necessárias para demonstrar seus sentimentos, em geral, se fechava, se retraía, emburrava.

O trabalho sobre comunicação com o grupo teve como objetivo desenvolver uma linguagem mais assertiva, trabalhar com os alunos a linguagem descritiva. Uma forma de comunicação mais coerente por meio do uso de uma linguagem que não avalia a capacidade dos sujeitos e também não julga sua personalidade. O emissor descreve os fatos, fala sobre o que vê e sobre o que sente, sem emitir julgamentos (GINOTT, 1979; FABER E MAZLISH, 2003; 2005).

Caio se mostrou sempre muito tranquilo nesses encontros. Rapidamente fez amizade com a pesquisadora, brincava com ela, mas cumprindo as atividades de forma adequada.

Em uma das atividades em que o conteúdo de comunicação violenta e não violenta estava sendo trabalhado com os alunos, convidamos alguns deles para criarem cenas e, assim, seria investigado sobre os sentimentos do personagem, o que ele ganharia ou

perderia em cada uma das formas. Como já era de se esperar, Caio foi o personagem principal, chamado Beto.

A pesquisadora ficou apreensiva, preocupada com a postura dele. Porém, o jovem, bem como seus colegas, participou adequadamente. A situação era a seguinte:

João, Carlos e Beto integravam um grupo que se preparava para um debate que ocorreria em sala de aula sobre a obrigatoriedade do uniforme escolar. Beto estava incomodado, pois toda vez que tentava apresentar alguma ideia ou argumento, Carlos ou João não o deixavam falar. Hora o interrompiam com uma nova ideia, hora com alguma gracinha ou piada.

Na cena 1, *Beto desistiu de participar, ficou quieto, emburrado e abriu mão de contribuir com a preparação do grupo.* Questionado sobre o que o personagem ganharia nessa situação, o menino diz que ganharia fama de arrogante.

Na cena 2, *Beto, respirou fundo para controlar a irritação e disse calmamente: - Galera, eu já ouvi a opinião de vocês e agora quero falar as minhas ideias, mas não estou conseguindo. Estou ficando incomodado porque toda vez que começo a falar, sou interrompido. Como podemos fazer para todos conseguirem falar?* Nesta situação, Caio acredita que Beto ganharia fama de chato ao falar dessa forma.

Na última cena, cena 3, *Beto ainda tentou mostrar suas ideias mais algumas vezes, mas sem sucesso. Então, já muito irritado gritou: - Oh, galera! Vocês são chatos demais. Não calam a boca. Deixem eu falar.* Para o adolescente, Beto pode ganhar o respeito ou, ainda, perder a amizade dos colegas.

Nota-se que em nenhuma das cenas, mesmo interpretando as situações, tendo a oportunidade de vivenciá-las, Caio compreende o que está por trás de cada resolução; ele não consegue nomear e reconhecer os sentimentos envolvidos. É como se houvesse apenas uma perspectiva no conflito, o que pode levar a entender, quando ele se envolve em alguma desavença, o fato de não tentar resolver, sempre esperar que o outro venha. Como se houvesse um culpado e uma vítima, considerado Nível 1, nas estratégias de negociação de conflitos (SELMAN, SCHULTZ, 1990).

Além disso, percebe-se que o menino não valida a manifestação de sentimentos como uma estratégia adaptativa. Quando o personagem Beto fala de seus sentimentos e se posiciona de maneira assertiva, Caio acredita que ele ganharia fama de chato, não que, de fato, seria uma oportunidade para se colocar, dar a oportunidade de os outros perceberem como ele se sentia e, assim, encontrarem uma alternativa boa para todos os envolvidos.

A intervenção da pesquisadora foi pequena. Os próprios alunos foram regulando essas falas, fazendo pontuações e mostrando outras possibilidades.

Em outro momento, cada grupo recebia uma situação dilemática em que deveriam construir uma linguagem para comunicar e buscar a solução da situação. O grupo de Caio caiu com a seguinte situação:

Você está ficando com um menino há três meses. Não falaram em namoro, mas ele não fica com outra pessoa e nem você. Porém, nas últimas semanas, você começa a perceber que já não sente o mesmo pelo garoto. Já não se empenha tanto para encontrá-lo, evita estar com ele no intervalo da escola e depois inventa uma desculpa. Você decide terminar com ele, mas não quer magoá-lo, ele é um menino muito legal e parece gostar de você.

Como você poderia falar com ele?

Caio e seus colegas se agitaram com a situação. Parece que isso havia acabado de acontecer com o menino e uma garota de outra sala. Caio ficou imitando a situação com os amigos. Chegam à conclusão que: “ela deveria conversar com ele e explicar que não está mais dando certo, que ela já não sente mais o mesmo” (sic). A pesquisadora concorda com a ideia e traz o problema: “Como falar, então?” Já que o menino estava interpretando com os amigos, na sala, a pesquisadora começa com essa situação e convida o menino para que interprete a cena.

Neste momento, ela pensa que seria mais uma oportunidade de reconhecer os sentimentos do outro e buscar a reparação e que a interpretação poderia favorecer. Caio, sem dúvida, topa a proposta. Eles interpretam e, quando a personagem, no caso o adolescente, vai terminar com o namorado, diz: “Eu gosto muito de você, só que não tá dando certo, vamos ficar melhor separados”.

A sala estava animadíssima. A pesquisadora começa a brigar com o menino, finge que bate nele, dizendo que quem gosta muito de alguém não termina, que foi usada. Caio cai na risada e diz: “Nossa, verdade. Como que fala um negócio desse, né?”. A pesquisadora pede para que ele reformule a frase, ele não consegue. Os colegas intervêm.

“As crianças progridem quando têm capacidade para isso” (GREENE, 1998-2004, p.30). Greene reforça muito essa ideia. E, nesse momento, foi essa frase que veio à cabeça da pesquisadora. Quando Caio se cala, emburra, assim como apresenta outras formas de comportamento mal-adaptativo, o faz porque não tem capacidade para responder adaptativamente. Neste caso, faltam habilidades de processamento de linguagem:

categorização e expressão de sentimentos, identificação e articulação das próprias necessidades e resolução de problemas.

Vamos retomar como iniciamos essa reflexão: Caio era comunicativo, mas demonstrava dificuldade em se comunicar. Notem que as respostas anteriormente apresentadas por ele são sempre superficiais e, quando questionado, quando solicitado a formular algo mais bem-elaborado, o menino não dá conta. Seria esse o motivo de muitas vezes evitar situações?

Sliminng (2009) reforça a ideia de que há evidências de que adolescentes com comportamentos disruptivos podem ser tratados trabalhando e reforçando comportamentos pró-sociais que estão em déficit. Confirmando, então, nossa ideia da necessidade de um trabalho de comunicação com esse jovem.

Em uma atividade com situações reais, os alunos foram convidados a compartilhar com os colegas situações em que tiveram dificuldade em expressar desgosto. Caio estava no grupo com seus grandes amigos (Antônio, do estudo de caso 2, é um desses) e já começou falando de seu pai. Segundo o menino, o pai é muito “cabeça dura” (sic). Acha que está sempre certo.

Na segunda parte da proposta, discutimos com os alunos estratégias para expressar desgosto e, assim, solicitamos que voltassem para o grupo e descrevessem outra maneira de fazer isso. Pela primeira vez, Caio conversa, mas não escreve. A pesquisadora se aproxima e pede para que ele registre, mesmo percebendo que eles estavam conversando acerca do conteúdo que estava sendo trabalhado. Mas o menino responde que não sabe como fazer isso. A pesquisadora retoma os passos, buscando ajudá-lo. Mas o menino interrompe dizendo que não consegue se imaginar falando com o pai, ou seja, descrevendo seu desagrado a ele.

Caio conversa nesse momento com a pesquisadora, afirma gostar muito das aulas, que sempre tenta colocar em prática as coisas que discutem ali, diz perceber mudanças na sala. O tempo se esgota. E a pesquisadora percebe: Caio não escreveu. Notem que, sim, diferente de outros momentos em aula, o menino estava trabalhando com os colegas, mas não cumpriu com combinado, a regra da atividade e, para isso, ficou conversando com a pesquisadora. Na semana seguinte, ao nos darmos conta disso, retomamos brevemente, antes de iniciar a aula, a importância de cumprir todas as partes da atividade, esclarecendo que cada uma delas foi planejada com uma finalidade. Sabemos que, sim, o mais importante era a discussão daquele conteúdo, entretanto, olhando para o jovem, era mais uma forma de não fazer o que não desejasse.

Com o objetivo de avaliar como estava a comunicação dos alunos, apresentaremos agora as rubricas que foram respondidas por Caio. As rubricas serão apresentadas por cores:

Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
				

Legenda: Níveis de rubrica apresentado por cores

Agora, analisaremos os níveis escolhidos por Caio:

Aplicação	Não respondeu	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
1					
2					

Na primeira aplicação, Caio se avaliou como nível 1, com a seguinte explicação: “Quando me zoam, não faço nada. Mas devo admitir que, em outras situações, eu faço isso” (sic). Encontra-se nesse nível o sujeito que considera falar o que pensa sem se preocupar com o que o outro pensa ou sente, ou ainda, dependendo com quem está envolvido, o sujeito não consegue dizer nada. Retomamos aqui a fala da mãe do adolescente, que enfatiza a grande dificuldade do filho de se colocar em outra perspectiva, de reconhecer seu erro, de pensar apenas nele mesmo.

O nível 2, assinalado na segunda aplicação pelo adolescente, corresponde a pessoas que falam sem pensar ou se preocupar com a forma com que vão dizer, mas depois, mais calmas, buscam compreender o que aconteceu e conversar de outra forma. Caio responde: “Quando eu tava irritado com meu amigo falei sinceramente, sem pensar se aquilo ia machucar ele, eu estava no meu limite, mas depois me arrependi”.

Essa fala evidencia transformações. Quando irritado, Caio sempre se fechava e, nessa situação, ele afirma ter agido diferente, ainda que inicialmente de forma desorganizada. Enfim, reconhece que é preciso manifestar sentimentos. E vai além, concorda que há um outro nessa relação que merece ser considerado.

Nos encontros que envolveram o trabalho com resolução de conflitos, o menino faltou na primeira aula, participando apenas de um encontro. A seguir, abordaremos as transformações de Caio.

7.1.3.6. Um olhar para a transformação de Caio

Caio é conhecido pela escola toda! Alegre, sedutor, divertido, é querido por professores e alunos, ao mesmo tempo em que se mostrava um jovem que não respeitava as normas, não cumpria as atividades e se mostrava bastante inflexível quando contrariado. Fechado, se retirava quando as coisas não saíam como desejado.

Julgamos que o trabalho com o garoto seria importante. Primeiro, para as questões pedagógicas, a orientadora da escola, em parceria com a família, começou a ajudar o menino a se organizar melhor com os deveres.

Além disso, as professoras começaram a colocar em prática algumas técnicas de gestão de sala de aula (apresentadas no próximo tópico: Análise do Trabalho com os Professores), e os encontros com a pesquisadora vieram como oportunidade de construir ferramentas para lidar com as frustrações e manifestação de sentimentos.

Caio não apresentou nessas aulas sua maior queixa: não cumprir os deveres. Em todas as atividades, o menino participou de maneira ativa e engajada. Apenas em um encontro, o menino não completou a atividade como deveria fazer. Em diversas oportunidades, o garoto dava *feedbacks* positivos para a pesquisadora acerca das aulas, o que se acredita ter favorecido o seu envolvimento.

Com relação à manifestação assertiva de sentimentos, pode-se constatar que, de fato, o garoto não tinha ferramentas, não sabia como fazer isso. Ele não reconhecia a comunicação assertiva como uma estratégia adaptativa. Na verdade, é como se não encontrasse palavras para dizer o que estava acontecendo e sentindo.

A linguagem é o mecanismo pelo qual resolvemos nossos conflitos. Como o menino poderia fazer uso da comunicação? Em sua segunda rubrica, verifica-se que ele tenta falar, ainda que não consiga da melhor forma. Isso já é um grande passo para quem sempre se retrai.

Ademais, algo que incomodava muito a mãe era o fato de ele ficar sem conversar com as pessoas, de não tentar reverter uma discussão, por exemplo, mesmo com amigos. E nessa mesma rubrica, o menino já diz fazer isso. Ao perceber que foi grosseiro, busca reparar seu erro.

Por fim, em seu questionário, Caio confirma o que já havia dito para a pesquisadora. Como pontos positivos, ele responde: “foi uma aula diferente do que costumamos ter” (sic). Diz não ter nenhum ponto negativo nem sugestões. Com relação sobre sua participação: “Eu participei de todas as atividades” (sic). Sobre o que mudou em seu

pensamento, ele diz: “Eu percebi que muitas das vezes o que não te machuca pode machucar os seus colegas” (sic).

O garoto, em suas respostas, confirma as ideias apresentadas anteriormente. Primeiro, ele valoriza sua participação nas atividades e assume que suas ações podem ter impacto no outro, mesmo que não seja sua intenção.

Esses foram os três estudos de caso de estudantes “difíceis” analisados que indicam transformações nesse percurso. No próximo item, faremos uma análise geral do programa de intervenção com os alunos. Abordaremos o que foi considerado positivo da proposta e o que poderia ter sido diferente. Além disso, traremos as respostas dos estudantes que participaram do programa.

7.2. A percepção dos estudantes da classe sobre o projeto

O desejo de construir este projeto veio da realidade da escola e da realidade do atendimento clínico da pesquisadora. Quantas crianças observadas, atendidas, com queixas de comportamento escolar em que percebíamos que a atuação clínica logicamente traria melhoras, mas o maior impacto seria a instrumentalização dos professores. A clínica poderia contribuir para que os profissionais da escola, aqueles que atuam direta e indiretamente com esses jovens, tivessem ferramentas para fazê-lo.

Com outras inquietações, buscamos escolas que acreditavam na formação dos professores, ou seja, que a equipe pedagógica já estudava e trabalhava visando a um ambiente mais respeitoso e sabia da sua responsabilidade na formação dos alunos. E mesmo assim, observávamos que enfrentavam dificuldades com aqueles alunos considerados “difíceis”.

Portanto, no momento em que verificaremos os pontos fortes do programa e aqueles que acreditamos que poderiam ser melhorados, colocamos como primeiro ponto: este projeto foi construído a partir de estudos, mas foi lapidado olhando para a realidade desses alunos e dessa escola. Portanto, esperamos que ele sirva de inspiração, traga ferramentas, ideias, sugestões de estudo e esperança de que as coisas podem mudar. Ele não deve ser aplicado igualmente, pois consideramos que, ao longo desses estudos de caso apresentados, tenhamos deixado clara a importância de se olhar para cada sujeito envolvido. E a partir de agora, encarando os pontos específicos do projeto, ficará ainda mais clara sua individualidade.

A escolha dos temas para o trabalho com o grupo de alunos foi embasada nos estudos acerca dos alunos “difíceis” e apoiada em nossa experiência dentro das escolas, em outras pesquisas. Notem que a comunicação, tema com maior carga horária, era a chave de

entrada com os três estudos de caso. Entretanto, consideramos que por mais que os conflitos tenham sido também trabalhados justapostos à comunicação, era um tema que precisaria de mais encontros.

Além desses conteúdos mais amplos, pensamos que afunilar esses temas traria grandes oportunidades como: trabalhar as relações entre pares, as amizades (como iniciar e manter uma amizade?), a negociação com as autoridades (como negociar com pais e professores?), temas como provocação (algo tão comum, a maior causa de conflitos na adolescência, segundo Oliveira (2015), humor, autoconhecimento, mais tempo para trabalhar as agressões virtuais, por exemplo.

Os alunos colocam como ponto positivo dos encontros os temas. Seguem alguns exemplos: “fizemos discussões sobre fatos do dia a dia” (sic); “a aula tem um significado importante e segue com a ideia de ajudar os alunos a conviver um com o outro” (sic); “as aulas nos ajudaram a pensar e refletir, olhar por todos os ângulos e principalmente nos tornar pessoas melhores” (sic); “foi possível discutir nossos posicionamentos em algumas situações e nos conhecer melhor. Conhecer nossas maneiras de se comunicar e melhorar o que não estava tão bem” (sic); “trouxe assuntos legais” (sic); “é uma aula que distrai a cabeça e ao mesmo tempo te faz pensar em seus próprios valores e atitudes, é uma autoavaliação em longo prazo, e isso faz você evoluir consigo mesmo positivamente” (sic).

Consideramos que as estratégias aplicadas em aula foram adequadas. Em grande parte dos encontros, os alunos se engajaram. Claro que o tema favorece, mas observamos, como mostram os estudos de gestão de sala de aula, que iniciar os encontros com os alunos sempre trabalhando favorece a adesão ao conteúdo. Sempre com estratégias diferentes: vídeos, testes, jogos, discussões, *role playing*, por exemplo.

Entretanto, no questionário respondido pelos alunos, eles sugerem mais atividades fora da sala de aula. Pedem ainda mais dinâmicas em grupos, debates. Mostram um caminho que favorece a aprendizagem. Mas também destacam que os encontros foram interativos, legais e abertos.

Uma dificuldade enfrentada neste sentido foram as tarefas de casa. Os alunos não as faziam. Em nossas três tentativas, a resposta era sempre a mesma: esquecemos e temos muitas tarefas. Mostrando talvez que aquele conteúdo não era tão importante quanto matemática e história, por exemplo. Consideramos que isso pode ter ocorrido pelo fato de a aula não ser ministrada por um professor titular, e sim por uma pesquisadora. Destacamos que, sim, as tarefas de casa são de extrema importância. É preciso consolidar o conteúdo trabalhado e verificar na prática o que já conseguimos ou não fazer.

As rubricas foram pontos cruciais para os alunos “difíceis”, mas também para o grupo como um todo. Por meio delas, pudemos observar reais transformações de alguns alunos. Julgamos que elas poderiam ter sido também aplicadas em mais momentos, com mais temas, e nossa aplicação, no sentido de esclarecimento da tarefa e cobrança contínua, poderia ter sido melhor.

Tivemos, por exemplo, uma aluna que, ao se avaliar no nível 4, relata que ajudou a mãe a perceber que quando estão nervosas, precisam se acalmar para depois poderem conversar, e isso ajudou muito na relação das duas. Outro aluno que se considera extremamente tímido, se avaliou no nível 1 na primeira rubrica e se diz no nível 3 na segunda aplicação: “Pode parecer um exemplo bobo, mas pra mim, que sou tímido, é sempre muito difícil falar o que eu penso, o que eu sinto. Queria muito um moletom novo, mas minha mãe não queria me dar. Como sempre, eu ouvi os motivos dela. E como não era grana, pensei que poderia falar com ela. Depois de um tempo, me preparei, treinei e falei pra ela que gostaria muito, que sabia que não era uma coisa muito importante e por isso ela disse que não compraria, mas que pra mim era. Tentei dar meus motivos, sabe? Minha mãe ficou muito feliz, ela disse que eu nunca falo nada” (sic). Esse exemplo nos mostra como este aluno precisava de ajuda, talvez até mais que os outros, mas seu comportamento não atrapalha, portanto, não é visível aos olhos dos professores. O que é difícil para o professor está relacionado, muitas vezes, à sua dificuldade com aquele aluno, e não à dificuldade desse aluno em lidar com as situações.

Os alunos apontaram como pontos positivos do encontro, de diferentes formas, a relação construída com a pesquisadora. Eles escrevem: “todos os alunos foram ouvidos e as aulas foram ótimas” (sic); “o professor tenta nos ouvir e não briga com a gente como os outros, as aulas foram divertidas e boas” (sic). Não há, em nenhum momento da avaliação, queixas da forma como as aulas foram conduzidas. Vale ressaltar que já em nosso piloto, observamos um diferencial na relação com os alunos: O fato de sentirem-se ouvidos, respeitados, perceberem que os encontros estavam sendo planejados, que havia um encadeamento dos conteúdos, que o diálogo era a principal forma de resolver qualquer possível conflito, sem dúvida nenhuma, construiu uma relação de respeito, um misto de admiração e confiança!

Questionados sobre o que a pesquisadora poderia fazer para melhorar o trabalho, de 20 respondentes, cinco alunos dizem “nada”, um aluno diz não saber e outros trazem propostas que dependem de seus pares: por exemplo, ouvir mais os colegas, esperar a vez, não atrapalhar com brincadeiras.

Na segunda parte do questionário, pedimos para que os alunos avaliassem a sua participação no programa. E a primeira pergunta era sobre o que ele mudou. Claro que obtivemos respostas evasivas, como: nada, não sei, meu pensamento, convivência etc. Porém, também encontramos respostas, como: “antes eu achava que não deveria me importar muito com os outros, que deveria me por em primeiro lugar sempre, mas agora, após essas aulas, consigo entender que devo ter empatia e consigo ver que nem sempre preciso ser durona e bater boca em discussões, pois às vezes é necessário ouvir, deixar a raiva passar e pensar antes de falar” (sic); “refleti sobre várias coisas durante e depois dos encontros, acho que muitas coisas mudaram, mas a maior delas acho que foi como eu agia em uma situação "ruim" e quis mudar isso” (sic); “Consigno pensar mais sobre o que fazer e o que não fazer” (sic); “Que tenho que tentar ser menos passiva” (sic). Quantas transformações ricas e completamente relacionadas aos temas trabalhados.

Perguntamos também o que está conseguindo colocar em prática e obtivemos algumas respostas: “pensar mais antes de falar alguma coisa em momentos de discussão” (sic); “Nos momentos de raiva estou conseguindo me controlar” (sic); “estou sendo mais atenta aos problemas dos meus amigos e em vez de dar minha opinião sem pensar eu escuto e tento ajudar” (sic).

Consideramos que o questionário foi uma excelente forma de balizar o trabalho na perspectiva dos alunos. Tivemos, por meio dele, mais do que nossas observações e conversas com os jovens, colhemos outras evidências que comprovaram o valor do trabalho.

Passaremos agora a analisar a percepção dos professores sobre o projeto. Trabalho este que aconteceu concomitante com o projeto em sala de aula com os alunos.

7.3. A percepção dos professores sobre o projeto

“Eu já tentei de tudo! Isso não funciona com esse aluno! Você não entende, não é possível fazer isso!”. Frases como essas, nos motivaram a fazer esse trabalho de intervenção com professores. Reconhecemos que, de fato, é difícil atuar com alunos que, aparentemente, não querem estabelecer relação com os professores e com a aprendizagem. Orts (2007) faz uma analogia que nos chamou muita atenção. O autor afirma que diferente do que muito é dito, há sim soluções mágicas no mundo educativo. Mas explica que, para recorrer a essa magia, é preciso aprender números de magia.

O que ele quer dizer com isso? É preciso aprender, colocar em prática, muitas e muitas vezes e, assim, aperfeiçoar estratégias, ferramentas para então fazer a mágica, para então, atuar de forma efetiva com os alunos, em suas palavras, construindo “melhores condições possíveis, controlando, motivando e criando um clima relacional pacífico e produtivo ao mesmo tempo” (p. 13).

Além disso, sabemos que a formação básica dos professores no Brasil, em geral, não abarca conteúdos de gestão de sala de aula. E o grande problema é que eles entram para trabalhar e esperamos que eles saibam como estabelecer uma relação de respeito, construir regras, se tornar uma autoridade, mediar conflitos, visando ao desenvolvimento, entre outros, além dos conteúdos teóricos.

Assim sendo, nesta pesquisa, como já mencionado, optamos por trabalhar com um grupo de professores que já estudava há cinco anos conteúdos que envolviam as relações interpessoais e, mesmo assim, sentia dificuldade com os alunos “difíceis”, visto que, de fato, é primordial para o trabalho com eles a construção de novas ferramentas e o fortalecimento das já conhecidas. Os professores tinham encontros quinzenais de estudo após o horário de aula.

Greene (1998-2014) corrobora com essa ideia ao destacar que uma compreensão mais precisa das dificuldades de uma criança ou de um jovem “difícil” cria a possibilidade de efetivar estratégias e, assim, melhorar as interações.

Partimos então deste princípio: para a construção de estratégias assertivas para atuar com esses jovens desafiadores, o primeiro ponto seria ter já uma preparação prévia e contínua do grupo de professores sobre como se relacionar com a turma de forma mais respeitosa. Ademais, um planejamento de estudos que envolveriam não só conteúdos curriculares, mas também socioemocionais.

Consideramos também, apoiados nos estudos de Orts (2007-2013), que é de extrema importância um trabalho em equipe dos professores, um conhecimento das famílias desses alunos disruptivos e uma forte implicação da gestão para as possíveis transformações.

E assim então, organizamos os encontros. Momentos com o grupo de professores em que buscávamos fortalecer a equipe de profissionais que atuavam com esses alunos e, ao mesmo tempo, que conhecessem e se sensibilizassem com esses jovens, e também de motivar a discussão do importante papel de suporte da equipe gestora.

A partir de agora, retomando alguns pontos dos encontros com os professores, analisaremos os resultados percebidos. Assim como fizemos estudos de casos dos alunos mostrando a trajetória de cada um deles, a ideia desse item é fazer o mesmo, mas como se

fosse um estudo de caso do grupo de professoras da classe que participou da intervenção, descrevendo avanços e dificuldades desse percurso.

Relembramos que tivemos nove encontros quinzenais com um grupo de seis professoras titulares do nono ano que participaram de todas as formações, mas tivemos algumas profissionais que não mantiveram a assiduidade.

Como já descrito em nosso modelo de intervenção, iniciamos o primeiro encontro com uma dinâmica na qual solicitávamos aos professores que dissessem como o comportamento disruptivo se manifestava, quais eram as consequências dos mesmos e o que eles consideravam que motivava essas ações. Olhemos agora para isso, o que motivava esses comportamentos. Chamou-nos atenção que em todas as respostas dadas, esses professores atribuem a responsabilidade ao aluno, por exemplo: apatia, resistência a regras, dificuldade de controlar os impulsos, falta de educação, imaturidade e imediatismo.

Nenhuma dessas educadoras considerou a possibilidade de esses comportamentos estarem ligados à atuação do professor, ao seu papel. Orts (2007-2014) afirma que com boas ou más práticas, a ação do professor interfere nesses comportamentos. Greene (1998-2014, p.29) afirma: “é o nosso esclarecimento que guia a nossa intervenção”. Ou seja, é preciso mudar a premissa de que esses alunos manifestam esse comportamento porque assim o desejam, como algo proposital, escolhido por ele. Uma vez que, ao compreender isso, teremos práticas mais eficazes e mudanças de comportamento. Consideramos então que, muitas vezes, é a nossa prática que alimenta a dos alunos.

Barkley e Robin (2014, p. 27) dizem: “É preciso dois para dançar um tango”. Os autores explicam que um comportamento desafiador não é uma ação do aluno, mas sim uma reação. Portanto, se manifesta na interação com o outro. Ou seja, não cabe apenas ao aluno, mas também ao professor.

Com relação à manifestação do comportamento considerado difícil, as professoras acreditam que os alunos sentem raiva de seus professores, como se estivessem em situações opostas. Descrevem jovens egoístas, que fazem birra para conseguir o que querem, estão sempre conversando, algumas vezes, sentados de lado, sem olhar para a aula, com condutas de não importismo.

Observa-se que, na perspectiva dessas professoras, esses alunos agem contra elas, como se esses comportamentos fossem pessoais, ou seja, o aluno só faz isso porque “não gosta de mim”, “quer me testar”, “gosta de atrapalhar a aula”. Ao olhar por esta perspectiva pessoal, é natural que o professor reaja de forma dura e rigorosa. De acordo com Trains (1997, p. 30-31):

O comportamento indesejado pode ser ainda mais reforçado pela reação intensa de um adulto. Em virtude das emoções poderosas vivenciadas em tais confrontos, o padrão do comportamento poderá se tornar persistente e autorreforçador. Pode se tornar parte do repertório de comportamento da criança.

A fala do autor vai ao encontro de nossa reflexão. Sabemos que os comportamentos considerados disruptivos não têm causa única, como apenas a atuação do professor, mas que, sim, as reações das autoridades que se relacionam com esses jovens podem favorecer que os comportamentos indesejados perdurem. Entretanto, de acordo com os dados de Calvo (2002), para apenas 9% dos professores as causas desses problemas poderiam estar relacionadas com as próprias atitudes. A grande maioria dos educadores (44%) atribui o problema às características pessoais dos alunos e, na sequência, 32%, às questões familiares. O que corrobora com a fala das professoras do nosso grupo.

Em um dos momentos de formação, apresentamos às educadoras a citação apresentada por Trains (1997) acima. Foi bastante interessante perceber o desconforto delas neste momento. Provocadas, uma das professoras diz sentir que, de alguma forma, sempre é culpa do professor e questiona o papel da família, a responsabilidade dela. Como, essas profissionais já estudavam a temática da convivência, outras duas colegas entrevistadas. Vale ressaltar que, essas professoras são bastante engajadas com as relações na escola, coordenam as aulas de “Ética” – aulas de 100 minutos em que os alunos refletem sobre a convivência com os pares, as autoridades e eles mesmos. Aula também em que, a cada 15 dias, os alunos participavam de assembleias.

Nesta intervenção, as professoras destacaram o importante papel delas, enquanto educadoras na formação dos alunos. Relembrou a colega do quanto a família, muitas vezes, não sabe o que fazer, mas que elas seriam as profissionais e deveriam buscar estratégias e, aí sim, atuar com a família. Deixam claro que não adianta buscar culpados, mas sim soluções.

A pesquisadora retoma a leitura da frase, esclarecendo que a ideia ali não é buscar culpados, mas sim compreender que as atitudes do professor podem sim reforçar aqueles comportamentos tão indesejados. Aproveitamos também para lembrar a ideia de diversos autores (BURKLEY e ROBIN, 2016; GREENE, 1998-2014, RILEY, 1997) de que nem sempre um sujeito disruptivo apresentará os mesmos comportamentos em todos os ambientes, ele pode se “descontrolar” em casa, ou apenas em casa, apenas na escola, em ambos os espaços, por exemplo. A grande questão é: “a escola constitui-se em um espaço especialmente

organizado para que a criança seja educada” (VINHA e MANTOVANI DE ASSIS, 2005, p. 2).

A família e a escola são as duas instituições formalmente responsáveis pela educação do sujeito. Elas possuem um caráter diferenciado: na família ocorre a aprendizagem das vivências no espaço que é privado; na escola, aprende-se a viver no espaço que é coletivo. Portanto, elas possuem objetivos diferentes. Sendo assim, quando transferimos para a família problemas que ocorrem no espaço escolar, expomos, segundo as autoras citadas anteriormente, nosso despreparo.

Despreparo esse que reforça o valor da formação continuada dos profissionais em educação. O que enfatizamos neste estudo: a importância da presença, sim, dos professores, mas também da equipe gestora como um todo e, no caso dessa escola, da psicóloga escolar. A ideia é estar preparados, apoiados em uma teoria consistente para lidar com os conflitos. E mais, formar uma rede de apoio para esses momentos que podem ser muito desafiadores.

Vinha e Mantovani de Assis (2005) vão além, refletindo sobre o papel da escola. Concordamos com elas ao afirmarem que o papel desta instituição, entre outros, é mais do que transmitir conteúdos, é educar. E educar significa também olhar para os conflitos como oportunidades de conhecer o que os alunos precisam aprender. Portanto, ouvir professoras que estudam há um tempo acerca desse desenvolvimento a culpabilização da família nos mostrou que havia crenças ainda muito arraigadas nessas profissionais acerca dos diferentes papéis. Isso nos levou a, diferente do que fizemos no programa-piloto, organizar um encontro específico para falar sobre cada um dos alunos considerados “difíceis”, conhecer, sim, suas famílias e refletir sobre o nosso papel como educadoras.

Além disso, a terceirização dos conflitos para a família nos mostra outra crença importante: ao ser punido, o aluno retorna para a sala e não apresentará mais o mesmo comportamento. Sim, porque quando apenas informamos aos pais: “Seu filho está desrespeitando a nossa aula”, por exemplo, estamos pedindo que eles tomem alguma providência, o que nos faz refletir sobre dois pontos: O primeiro é que atuamos como se houvesse fórmulas mágicas e o segundo é que pedimos solução daqueles que chamamos o tempo todo de “desestruturados”, que não sabem colocar limites etc. Como essa ação pode ajudar esse jovem a construir comportamentos socialmente desejáveis?

De acordo com alguns estudos (MARTIN e DAURA, 2018; MARTIN e LUJAN, 2018; VINHA et al., 2012; BAUMRIND et al., 2010; GREENE, 1998-2014), as famílias validam as queixas escolares e punem seus filhos (tiram objetos que gostam, aplicam castigos físicos, impedem de sair, conversam/fazem sermões, entre outros), porém o resultado final

não é o esperado pelo professor: não há uma mudança efetiva no comportamento do adolescente, visto que não aprendeu formas mais elaboradas de proceder.

O último ponto dessa primeira dinâmica com as professoras sobre os alunos apresenta um dado já conhecido por nós. Ao falarem das consequências desses comportamentos inadequados, as professoras dizem não ter vontade de dar aula em algumas turmas, sentem-se desmotivadas. Nos estudos apresentados por Diaz-Aguado (2015), realizado na Espanha com 6.175 docentes, o comportamento disruptivo é considerado a causa de problema mais frequente para os professores, 21,6% deles afirmam sofrer frequentemente ou muitas vezes com esses comportamentos. Dados que justificam o cansaço e desânimo desses profissionais.

Logo no próximo encontro, abordamos as características dos adolescentes diferenciando esses, dos adolescentes considerados “difíceis”, bem como fizemos no projeto-piloto. Os professores já tinham bastante conhecimento acerca da adolescência, mas, segundo eles, foi importante relembrar alguns pontos. Por exemplo, elas estavam seguras com relação ao desenvolvimento cognitivo desses alunos, mas quando apresentamos os dados de neurociência, era algo completamente novo. O que nos permitiu promover novas aprendizagens.

Piaget (1976) esclarece que o conflito com o novo conteúdo desestabiliza o sistema cognitivo sempre que este não tiver esquemas suficientes para assimilá-lo e é essa desestabilização, chama de perturbação, que motiva a necessidade de acomodar o novo sistema de cognição, criando, assim, um equilíbrio circunstancial. Esses desequilíbrios são essenciais para aquisição do conhecimento na medida em que provocam reequilibrações. Reforçamos assim a ideia do estudo contínuo no trabalho do professor. Trouxemos, dentro de um conteúdo já conhecido, assuntos aprofundados que geraram desequilíbrios.

Quando apresentadas as características dos adolescentes “difíceis”, os professores ficaram extremamente atentos e passaram a estabelecer relações do material que estava sendo estudado com os alunos considerados “difíceis”. Relataram não apenas os alunos que fariam parte da pesquisa, mas também aqueles que já passaram por elas em outros momentos e até mesmo de outras turmas.

Todos os profissionais que estavam nessa formação não conheciam a ideia apresentada por Greene (1998-2014) de jovens implosivos, por exemplo, aqueles cuja inflexibilidade e baixa tolerância a frustrações fazem com que eles se fechem e se retraiam. Elas concordaram com a ideia de ser muito difícil atuar com esses alunos que, nas palavras

delas, são “intocáveis”. Contaram inúmeros exemplos de alunos que, mesmo utilizando diferentes estratégias de aula, pareciam não se sensibilizar.

E algo muito interessante apareceu aí: não são alunos que davam trabalho por seu comportamento, por exemplo, o que não as mobilizava tanto. Claro que as “incomodava”, no sentido de tentar outras formas de trabalho, mas é o comportamento explosivo, aquele que se dirige diretamente à autoridade, que mais as desgastava.

Outra discussão foi com relação a alguns clichês que permeiam esses alunos. Por exemplo:

- “Ele só quer chamar atenção”
- “Ele só quer as coisas do jeito dele”
- “Ele está nos manipulando”
- “Ele está fazendo péssimas escolhas”
- “Ele tem atitudes ruins”

Discutimos com os professores e com a equipe gestora que, todas as pessoas querem atenção, portanto, isso não ajuda de fato a entender os comportamentos apresentados. Ou ainda, que todos nós queremos as coisas do nosso jeito! Algumas pessoas possuem habilidades para conseguir isso de modo assertivo e outras, não. Quando pensamos na manipulação, Greene (1998-2014) considera que uma competente manipulação exige várias habilidades, como: premeditação, planejamento, controle dos impulsos, organização, ou seja, ferramentas que esses adolescentes ainda não possuem. E isso também está relacionado com as escolhas: é preciso ter construído algumas habilidades para fazer boas escolhas, o que não é possível nesses casos. Quando pensamos em atitudes ruins, consideramos que o nosso aluno provavelmente não começou do nada a se comportar assim; más atitudes tendem a ser produto de incontáveis anos de falta de compreensão, excesso de correção e punição por parte de adultos que não reconheceram a falta de ferramentas desse jovem.

Um das professoras, Bernadete, conhecida por ser bastante rígida e autoritária, não aceita a ideia de que não é uma questão de chamar atenção. Ela começa a dar o exemplo do aluno João Henrique, que, segundo ela, “faz tudo para chamar atenção” (sic). Concordamos com a educadora que, sim, ele deseja chamar atenção do grupo, ser aceito. O que foi bastante pontuado é que colocar esse rótulo, “Ele SÓ quer chamar atenção”, não nos ajudaria a pensar em boas intervenções. Todas as pessoas desejam atenção. A questão é: ele consegue atenção por comportamentos inadequados, será que não é possível construir outra imagem ao alcançar a nossa atenção em comportamentos adequados?

Consideramos ali também o quanto era importante mudar a nossa perspectiva como autoridades que lidam com esses alunos. Se continuássemos ali fechadas na ideia de que esses comportamentos eram propositais, continuaríamos rotulando esses jovens e, assim, continuaríamos tentando ensiná-los “quem manda”, ou seja, continuaríamos fracassando. Entretanto, se entendêssemos que eles não escolhem ser explosivos, mas que faltam algumas habilidades importantes, teríamos como agir.

Quando o professor trabalha com a ideia de que o aluno “difícil” ESCOLHE SER DIFÍCIL, ele fica de mãos atadas! Não há nada que possa ser feito; é esse aluno que precisa decidir mudar de comportamento. Sem desconsiderar o papel do sujeito nessa intervenção, acreditamos na EDUCAÇÃO, portanto, é possível sim, por meio de estratégias mais assertivas, favorecer a aprendizagem desses alunos.

Trabalhamos, assim, com algumas habilidades que, ao faltarem, culminam em comportamentos explosivos. Um conteúdo novo para as professoras, que, em virtude disso, solicitaram material para estudo, algo que ia totalmente ao encontro da nossa proposta de instrumentalizar esses profissionais. Então, isso foi feito. Sugerimos a leitura de alguns capítulos de Greene (1998-2014) e também de Orts (2015).

Sentimos também, após as discussões, a necessidade de introduzir um novo conteúdo: Como se desenvolvem os comportamentos desafiadores? As professoras ficaram muito interessadas. E foi este, então, o tema do encontro seguinte. Iniciamos a aula fazendo uma chuva de ideias com a pergunta central da aula. As professoras responderam: Falta de limites e situações que foram acontecendo na vida. Notem que foram apenas duas respostas e estávamos em um grupo de nove educadores. Começamos já trazendo esse desconforto: não sabíamos como esses comportamentos se desenvolviam.

A aula foi mais expositiva, os professores estavam muito atentos e abertos a conhecer e compreender essa questão. Segundo Barkley e Robin (2016), o comportamento desafiador não se desenvolve do dia para a noite. Em grande parte dos casos, ele vai aparecendo ao longo do tempo, a partir de um padrão de interações que, a princípio, era um problema comum. Ou seja, eles obtiveram atenção com o comportamento negativo. E ao obter atenção, ele retornará a utilizar a mesma estratégia mais e mais vezes.

Apresentamos dados mostrando que a origem dos comportamentos disruptivos é multicausal, envolvendo fatores ambientais, genéticos e temperamentais. De acordo com a ideia das professoras, Srtingaris e Goodman (2009) consideram que os traços aversivos podem, sim, ser desenvolvidos em virtude dos acontecimentos. Wainer e Wainer (2011)

também reforçam essa ideia: tanto os comportamentos pró-sociais quanto os desviantes são desenvolvidos na relação com os familiares e com os pares.

Nessas discussões, novamente os professores iam trazendo características dos alunos “difíceis”. Por meio desses estudos, fomos refletindo o quanto nossas práticas pareciam não ter mais efeito, e pior: não conhecíamos outras formas de lidar com esses alunos. Uma das professoras disse: “Gente, é desesperador, quanto mais eu faço, pior fica!”. Ideia que foi muito acolhida pelo grupo, pois eles estavam emocionalmente esgotados.

Essa percepção dos professores, de acordo com os estudos de Dominguéz et al. (2008) e Wainer e Wainer (2011), é verdadeira. Um dos fatores disparadores dos comportamentos desafiadores seria a própria escola, estaria relacionado à gestão de sala de aula, à comunicação dos educadores e ao estilo docente.

Aproveitamos essa fala para falar sobre esse padrão de comportamentos: estamos sempre preparados para recusa do nosso aluno e, com isso, já atuamos de forma mais ofensiva, como um modo de nos defender. E isso não é diferente em nosso aluno. Prontos para serem tratados assim, apresentam comportamentos intensos.

Os autores falam que isso tudo parece uma “armadilha” (BARKLEY e ROBIN, 2016, p. 45). É possível cessar com esse ciclo, mas, para isso, é preciso mudanças. Então, em parceria com os professores, decidimos incluir um encontro para pensar, a partir de tudo o que estávamos estudando, nos “nossos alunos difíceis” e criar um plano de ação conjunto.

Salientamos que o caminho do projeto-piloto e do trabalho de intervenção foi o mesmo, mas nota-se que com esse grupo, sentimos que era importante incluir outras propostas, ampliar algumas discussões. E essa é uma grande riqueza deste trabalho. Saber que há, sim, um modelo que podemos seguir, um programa que tem uma forma, mas que o seu conteúdo deve ser pensado e planejado para cada grupo.

Seguimos com a apresentação de cada aluno considerado “difícil” que estava fazendo parte do programa. Descrevemos os comportamentos considerados desafiadores de cada um deles, verificamos se eles de fato se mostravam mais desafiadores do que os jovens de sua idade, revisitamos a história de vida deles e planejamos algumas ações pontuais com cada um. Pormenorizamos todos esses pontos no estudo de caso dos alunos, temos como objetivo aqui, destacar alguns pontos de reflexão do grupo de educadores.

Esse foi um encontro muito diferente do que estava acontecendo. Até então, a professora-pesquisadora ia apresentando os conteúdos e abria espaço para o diálogo. Nesse dia, não. Os professores lideraram a aula. Em três pequenos grupos (dois grupos com dois professores e um grupo com três), eles receberam uma folha com os tópicos que deveriam ser

discutidos e apresentaram para o grupo. Foi uma experiência muito rica. Ao final da aula, uma das professoras disse não conhecer a história de vida de João Henrique, o que a sensibilizou muito. Ou ainda, outra disse que foi nessa proposta que de fato compreendeu a participação de Caio no trabalho.

Para cada um de nossos alunos, João Henrique, Antônio e Caio, sentimos a necessidade de propor um trabalho específico, na verdade, de mudanças nas atuações diárias deles que pudessem transformar os comportamentos desses jovens. Organizamos no quadro, de forma resumida, a proposta de cada um deles:

QUADRO 13: OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA CADA ALUNO “DIFÍCIL”

Aluno:	Objetivo inicial:	Atuação dos professores:
João Henrique	Inseri-lo no grupo (construção de uma nova imagem)	Comunicação
Antônio	Lidar com frustrações e liderança positiva no grupo	Adaptação do Plano B (GREENE, 1998-2014)
Caio	Cumprir com as normas	Gestão de sala de aula

Fonte: A Pesquisadora (2023)

Consideramos então que, com João Henrique, era preciso construir uma interação mais positiva com os professores, validando suas ideias e elogiando (individualmente ou na frente do grupo) seus comportamentos adequados.

Já com Antônio, consideramos aprofundar os estudos no chamado Plano B de Greene (1998-2014), que requer a aplicação da abordagem Resolução Colaborativa de Problemas. O que isso quer dizer? Significa buscar soluções satisfatórias acerca do problema que está levando ao comportamento não adaptativo, para todos os envolvidos. Os passos para colocá-lo em prática tornou-se um objetivo de estudo do encontro seguinte. Ficou acordado com os professores a importância de antecipar as situações com o menino (chamado de Plano B pró-ativo) e também acolher seus sentimentos quando algo acontecesse. Além disso, elogiar os comportamentos adequados.

Com Caio, o trabalho seria focado em técnicas de gestão de sala de aula. Ou seja, utilizar diferentes estratégias para que o menino cumpra seus deveres. Além disso, também elogiar os comportamentos adequados.

Ficou claro o grande papel do elogio na atuação com os três jovens. Destacamos aqui que esses professores já haviam estudado a respeito desse tema. Em suas apresentações, todos eles destacaram o importante papel da linguagem. Uma das professoras, explicando sobre a aplicação adequada do elogio, refletiu que esse era um material muito conhecido por eles, uma ferramenta muito simples de ser utilizada e que, no final, em virtude talvez do desgaste da relação, não era aplicada.

Esclarecemos que, apoiados nos estudos de Ginott (1970), entendemos que um elogio produtivo é aquele que não julga o caráter ou avalia a personalidade do sujeito. Para Vinha (2000), um elogio pode sim motivar o sujeito, tornando-se um remédio poderoso, mas enfatiza que ele deve ser usado com sobriedade e conhecimento.

Em sua pesquisa, visando a condutas pró-sociais em alunos disruptivos, Pérez et al. (2005), destaca na aplicação do programa de intervenção com esses sujeitos, Juego del Bueno Comportamiento (JBC), a aplicação de elogios, mostrando que essa estratégia foi bastante eficaz. Outros programas, como o Positive Behavior Intervention & Supports (PBIS), também aplicam com regularidade essa forma de comunicação. Jones (2018) sugere várias práticas ao se relacionar com os alunos desafiadores, e uma delas também se relaciona aos elogios.

Nesse encontro, outro conteúdo retomado foi a relação escola e família. Um dos grupos voltou a refletir sobre essa relação, agora de forma mais consistente, ao dizer que, muitas vezes, como no caso do aluno João Henrique, exigimos que a família tomasse providências sem reconhecer as dificuldades vividas por ela. Enfatizaram o valor do diálogo, da acolhida deles e da apresentação de estratégias para os mesmos.

A pesquisadora ponderou com eles a grande oportunidade que esses alunos tinham no ambiente escolar, com o exemplo deles e com a aplicação de estratégias mais evoluídas, de aprenderem outra forma de se relacionar, diferente do que vivenciavam em casa. É natural que a criança replique o que vê em casa, mas o diferencial está na reação dos educadores, capazes de oferecer respostas mais construtivas que possam favorecer a aprendizagem deles.

“Mais do que esperar a transformação das famílias ou de lamentar os traços comportamentais que cada aluno apresenta ao ingressar na escola, é necessário que os educadores concebam estes antecedentes como ponto de partida (...)”. Esta frase de Rego (1996, p 100), atribui significado a toda discussão produzida. Tanto que, nesse momento, a orientadora e a psicóloga da escola refletiram sobre as suas atuações. Consideraram que precisavam estar mais perto desses pais (não que elas não fizessem isso), não apenas para

relatar as dificuldades vividas no dia a dia, mas para acolhê-los na angústia e pensar conjuntamente em como lidar com as situações. Com uma dessas famílias, elas sentiam que estavam em constante embate.

Nos encontros seguintes, sempre reservávamos um momento inicial para que os profissionais ali presentes pudessem relatar situações vividas com os adolescentes. Ouvíamos ali situações bem pontuais, mas que seriam significativas se olhássemos o todo. Por exemplo, o elogio ao menino que estava sempre de moleto para se esconder, a valorização da entrega de uma tarefa, o envolvimento em uma atividade, a boa participação no trabalho em grupo e a pontualidade.

A partir daí, passamos a estudar sobre manejo de sala de aula. A motivação, por si só, nesses jovens não basta. Iribarren (2017) acredita que, nesses jovens, é difícil encontrar algo que os motive por um tempo maior, o que esbarra diretamente na metodologia de aula. Para ele, o trabalho mental custa a esses alunos e se pensarmos no estilo educativo tradicional expositivo, a motivação não se sustenta. Orts (2007) destaca inúmeras causas responsáveis pela atitude negativa dos alunos em classe, como a falta de empenho em estímulos que não os divertem, que exigem esforço.

Iribarren (2017, p. 40) afirma que: “a principal chave está na metodologia que utilizamos”. De acordo com ele, a metodologia escolhida pelo professor terá relação direta com o sucesso ou o fracasso do trabalho. Nem sempre o aluno terá interesse no conteúdo que será trabalhado, nem sempre se mostrará disponível à aprendizagem, portanto a chave do processo educativo estará no “como” será a atuação do educador. É aí que deve se concentrar o esforço do professor: pensar em estratégias novas.

O método expositivo tradicional é conhecido por nós e, assim, fácil de utilizar. Entretanto, construir novas ferramentas, não. Segundo o autor, a experiência e a criatividade do grupo de professores são fundamentais para adequar diversas estratégias, ou seja, criar um conjunto de metodologias apropriadas para as situações educativas. Transpondo essas ideias para o nosso trabalho, consideramos essas discussões com as professoras: é preciso construir novas estratégias, novas metodologias para gerenciar a sala, especialmente quando trabalhamos com alunos “difíceis”. Concordamos com o autor quando ele enfatiza a importância de se conhecer mais de uma ferramenta, uma vez que, caso uma não funcione, utilizamos outra.

Refletimos também sobre um ponto não discutido pelo autor, mas que para nós é de extrema importância, a construção coletiva de novas metodologias. Validamos a importância do grupo de professores atuar junto, com a mesma linguagem, seguindo sempre o

mesmo caminho. Isso é muito significativo para todos os alunos, mas para o nosso grupo de trabalho, ainda mais. Os alunos “difíceis” precisam de intervenções consistentes e coerentes de todos que atuam com eles.

Nós nos apoiamos também nos estudos de Orts (2007), considerando que além de estratégias diferentes, primeiramente é preciso que o aluno demonstre uma atitude favorável diante da aprendizagem. E para essa mudança, é preciso mudar, primeiro, a atitude do professor.

Nessa discussão, o autor enfatiza que o primeiro ponto é que o professor se reconheça enquanto “gente”, ou seja, sua personalidade, sua saúde física ou mental, com o objetivo de reconhecer suas limitações e, principalmente, reconhecer seus pontos fortes e utilizá-los em benefício próprio e dos alunos também. Um dos professores se mostrou muito satisfeito com isso, uma vez que ele tinha a ideia que o trabalho com gestão seria algo engessado, e também que esse exercício de reflexão pessoal era algo novo para ele.

Construímos, então, desde um cenário mais amplo da compreensão da gestão de sala de aula, do papel do professor, das relações interpessoais, como também de estratégias práticas para o dia a dia. As estratégias mais utilizadas pelos professores envolviam a organização e o gerenciamento do ensino. Alguns professores passaram a relatar os benefícios de organizar por tempo cada atividade, conforme Weinstein e Novodvorsky, (2015), deixando isso claro com os alunos, o que favorecia a aprendizagem e o envolvimento deles. Também utilizaram um calendário exposto na sala com as atividades que, conforme Wong e Wong (2005) aconteceriam, o que ajudava além da organização, despertava a curiosidade do grupo. Buscaram, em grande parte dos encontros (eles diziam que nem sempre sabiam como), iniciar a aula já com uma atividade, com o aluno trabalhando e que retiraram a chamada da aula, passaram a olhar quem estava faltando apenas (WONG E WONG, 2005).

Esses exemplos de gestão, segundo os professores não trouxeram benefícios apenas para os alunos considerados “difíceis”, mas para todo o funcionamento de aula. E para eles mesmos! Que sentiam um menor desgaste com um melhor planejamento, não só do conteúdo em si, mas de como esse conteúdo poderia ser trabalhado com a turma. De acordo com Weinstein e Novodvorsky (2015) e Wong e Wong (2005), um bom gerenciamento melhora o clima da sala de aula, já que os alunos se envolvem com as atividades, ficando menos tempo ociosos.

Entretanto, os professores avaliaram, durante as aulas, que observavam melhoras nos alunos considerados “difíceis”. Ainda que pequenas, uma diminuição da resistência e uma melhora nos trabalhos em grupo foram marcantes para eles. Essa percepção vai ao encontro

dos achados de Jones (2018). Além dele, a percepção converge com propostas de intervenção diretas e indiretas para alunos considerados “difíceis” (ORTS, 2015; ORTS e PECINO, 2012; SEGURA et al, 2011; DE VRIES e ZAN, 1998; GREENE, 1998-2014).

Para a avaliação do trabalho, enviamos via *google docs* um questionário apenas para os professores que trabalhavam com a turma em que estávamos propondo a intervenção. Recebemos cinco respostas de professores que atuavam nas seguintes disciplinas: língua portuguesa, redação, ética, história e biologia. Apenas a professora de matemática, que era assídua nas formações, não retornou o documento.

O questionário contava com quatro perguntas: 1) Você observou alguma mudança no comportamento da turma? Em caso afirmativo, quais? 2) Você percebeu mudança em sua relação à classe e entre os alunos? Em caso afirmativo, quais? 3) Em caso de mudanças na (s) questão (s) 1 e/ou 2, quais fatores você acredita terem contribuído para isso? ; 4) Houve alguma mudança no comportamento dos alunos considerados “mais difíceis”? De que tipo?

Dividiremos, então, a apresentação dessas respostas em tópicos.

- **Observação de mudanças no comportamento da turma:**

O retorno dos professores foi bastante positivo. Duas professoras relataram que a turma se mostrava mais calma, mais tranquila. Uma delas destacou que essa mudança ajudou muito no trabalho com o conteúdo, uma vez que conseguia fazer mais aulas práticas com o grupo, incluindo as estratégias aprendidas nas aulas de gestão. Outra professora enfatizou o quanto essa mudança fez com que ela se sentisse menos cansada e mais motivada a dar aula, a participação dos alunos estava mais organizada e sala com menos brincadeiras inadequadas. E uma professora relata que a turma continuava brincando bastante ainda, mas de forma menos hostil, com os pares e com os adultos.

Apenas uma professora não verificou nenhuma mudança no grupo. Sua resposta foi: “Nada” (sic). Não nos cabe julgar a postura dessa docente, mas é preciso lembrar da sua postura ao longo dos encontros. Quando questionada sobre a aplicabilidade das ferramentas que estavam sendo trabalhadas, por exemplo, ela sempre dizia que não havia conseguido fazer o que havíamos proposto, ou por falta de tempo, ela sempre tinha muita matéria para dar, pelo conteúdo dessas aulas não darem abertura, por exemplo. E mesmo com a argumentação da pesquisadora para que buscasse aplicar as estratégias e sentir que haveria mais tempo, ela não se mostrava disponível.

- **Observação sobre mudanças em sua relação com a classe e entre os alunos:**

Quando questionadas sobre a mudança em sua relação com a turma, todas afirmaram que houve melhora no relacionamento. Salientaram que a fala dos alunos, não só com os colegas, mas com os professores, estava mais assertiva. Era notório o empenho dos alunos para a melhora nas relações. Observaram que os grupinhos dos alunos, que antes pouco conversavam, apesar de não serem amigos, estavam convivendo mais. Uma delas disse: “O clima da classe era outro”.

- **Quais fatores você acredita ter contribuído para essas mudanças?**

Algo interessante aparece nesta questão. Ao refletirem sobre fatores que tenham favorecido essas mudanças, todas as professoras falam da sua atuação. Seguem as respostas apresentadas por elas:

- *“Eu mudei! Não é uma mudança de agora não, desde que passamos a estudar esse tema, tenho mudado.”*

- *“Acredito que alguns fatores ajudaram para essa mudança na turma do 9º ano. O primeiro, o trabalho em equipe. Nós, nesses encontros, pudemos pensar juntos nesses alunos, nessa classe. Estudamos, entendemos e conhecemos como esses alunos são. Julgamos menos e agimos mais. Aprendemos inúmeras técnicas de gestão de sala de aula. Tivemos uma atuação mais efetiva!”*

- *“Acredito que o trabalho com a classe ajudou muito. Percebi que os alunos estavam sempre preocupados com a forma de falar com os outros e com a gente, sempre falavam em resolver problemas. E sem dúvida, os nossos encontros de formação... eu aprendi como lidar com os alunos difíceis e outras formas de lidar com a sala toda.”*

- *“A nossa atuação com a sala é outra. Não só com essa sala, acredito que com todas. Sinto-me mais segura para lidar com os comportamentos disruptivos.”*

- *“Sou menos rígida. Procuro valorizar mais as iniciativas, as pequenas conquistas. Acho que sou mais leve. Trabalhamos de verdade em equipe nesse trabalho. Pensamos juntos e isso faz diferença.”*

Vale lembrar que, em nosso primeiro encontro, esse mesmo grupo de professores não considerava que o que motivaria o comportamento considerado difícil poderia ter relação com sua atuação, mas sim, por problemas específicos dos alunos. Esse dado é uma grande conquista, mostra que, sim, há “problemas” que são do aluno, mas nossas práticas podem potencializar esses comportamentos ou, então, ajudá-los a melhorar.

Esses dados demonstram que o momento destinado aos estudos contribui para formação dos professores. Esses estudos oportunizaram a tomada de consciência dos mesmos do importante papel que sua atuação tem, além dos conteúdos. Sabemos que um bom trabalho com o conhecimento se faz necessário, mas para que isso aconteça é preciso ter um bom gerenciamento das relações, entre pares e entre alunos e autoridade. E, para isso, é preciso estudar, testar, verificar novas e velhas ferramentas. Mas mais do que isso, é preciso olhar para cada turma e conhecer suas necessidades e formar o seu plano de atuação.

Esse é outro ponto rico dessas avaliações, o trabalho em grupo. Duas professoras destacaram isso em suas respostas, o quanto essa oportunidade de olhar especificamente para aquela sala trouxe ganhos para todos.

- **Observação de mudanças no comportamento dos alunos considerados “mais difíceis”**

Essa pergunta era muito importante para nós. Gostaríamos de ouvir dos professores com quem atuamos diretamente se haviam percebido mudanças nos comportamentos dos alunos, e tivemos respostas que nos levaram a pensar que houve mudanças, sim, no comportamento dos alunos “difíceis”.

Todos os professores falaram sobre as mudanças de João Henrique, considerado pelos professores o aluno mais desafiador. Ficou nítida uma melhora nas relações com esse menino. Eles enfatizaram que as relações estavam mais leves, menos hostis. Uma professora diz: “*Agora consigo conversar com ele...*” (sic).

Eles também perceberam melhora no envolvimento e na participação do aluno nas aulas. O menino que não se envolvia passou a comentar e dar sugestões. “*Ele fez um comentário pertinente em minha aula*” (sic). Sentiram também que os pares o aceitavam mais: “*Ele passou a ser ouvido pelos amigos*”.

Porém, também observaram que ele ainda não cumpria com todos os combinados, principalmente no que envolvia o conteúdo pedagógico. Não fazia as tarefas de casa, não terminava muitas atividades em classe etc.

Já pensando no aluno Antônio, os professores não sentiram tantas mudanças nas relações com ele, mas sim na relação com os pares. Eles afirmam que “*ele continua topetudo*”, querendo dizer que ele continuava os desafiando. Mas também disseram: “ele conseguiu trabalhar em grupos diferentes” (sic); “*Antônio não estava mais tão irritado, nervosinho com os comentários dos amigos*” (sic).

Outro incômodo muito marcante do aluno era com relação às suas queixas e reclamações recorrentes, o que, segundo dois professores, também havia diminuído. Eles acreditavam que ele estava conseguindo manifestar com mais clareza seus sentimentos.

E Caio continuava amado e querido pelos professores. Todos destacaram sua simpatia, alegria e bom humor. Disseram: “*Com o Caio não tem tempo ruim...*” (sic). Entretanto, atentos ao que esse comportamento trazia por trás de dificuldade, consideraram que o menino estava mais atento às aulas e “*ele parece mais consciente, topando e entendendo mais o que estamos falando.*” (sic).

Os exemplos dos alunos “difíceis” podem parecer simples, mas sabemos que para alcançar o topo da montanha, é preciso dar o primeiro passo. E o primeiro passo foi dado. Não só pelo trabalho com os alunos, mas especialmente na proposta com os professores. Nesse capítulo, foi possível verificar o quanto entender melhor os alunos “difíceis”, revistar sua história, parar de buscar culpados e focar em soluções, ou seja, construir novas estratégias pode favorecer o relacionamento com esses jovens e, na verdade, com a sala como um todo. É necessário um investimento na formação docente.

7.4.A percepção da pesquisadora, agora como professora dos alunos “difíceis”

Quando me propus a estar em sala de aula com alunos de nono ano, não como psicóloga, mas sim como professora, experimentei meu primeiro desafio. Estar à frente de um grupo de adolescentes, e ainda, com três grandes desafiadores, não era uma tarefa simples para mim.

Entretanto, fui impulsionada por um pensamento: “Ninguém é tão ruim, que não tenha nada de bom”. Apoiada nesta minha crença, me abri para estar ali com aqueles jovens, em especial, os alunos “difíceis”, em busca de encontrar em que eles eram bons, em busca de oportunizar um novo olhar deles para eles mesmos com relação aos seus comportamentos.

Fundamentada em anos de estudo sobre relações mais éticas, em uma convivência respeitosa na escola, pude de fato experimentar daquela teoria em sala de aula. Sempre quando atuamos com professores, bem como neste trabalho, estudamos e buscamos práticas mais assertivas para alcançar os objetivos docentes. Entretanto, o que chamamos atenção neste trabalho é um olhar diferenciado para cada um dos meninos pesquisados.

Estamos, sim, falando da importância de estratégias pedagógicas coerentes e consistentes embasadas pela ciência, mas que terão melhores resultados quando aplicadas de

forma individualizada. Não há e não haverá uma receita de bolo e isso ficou muito evidente em minha atuação em sala de aula. Cada um daqueles alunos desafiadores tinha uma necessidade distinta, tínhamos objetivos diferentes de melhora de seus comportamentos, relacionamento com os pares e/ou com as autoridades. Porém, havia algo em comum, comum a eles, e a todos as pessoas: o respeito a quem eles são.

Em nenhum momento, em nenhuma intervenção feita com cada um desses jovens, já descritas anteriormente, objetivamos mudar quem eles eram, mas sim, construir com eles ferramentas que proporcionassem melhoras em suas relações com eles mesmos e com os outros.

A partir disso, do respeito, misto de confiança e admiração, embasei todas as minhas ações. Em alguns momentos, isso pode ter dado a ideia de amizade para quem lê este trabalho, mas não. Eu não estava no mesmo nível que eles e eu precisava garantir ali minha autoridade, o que não me impediu de usar o humor, como forma de leveza e aproximação dos jovens, por exemplo. Algo que para mim é muito natural e verdadeiro, sem “forçar” a barra para falar a língua dos adolescentes. O que não me impediu de conversar sobre outros assuntos na porta da sala, e conhecê-los melhor. O que não me impediu de fazer festa com os trotes, tirar fotos da turma e estar nelas também, para guardar aquelas recordações. O que não me impediu de colocar limites claros e cumprir as atividades planejadas.

Ao olhar para os alunos difíceis, considero que o relacionamento estabelecido com eles fez toda diferença nas propostas. Busquei, de fato, nos três meninos o melhor deles. O desejo de querer ter amigos, o bom humor e a liderança foram usados de forma assertiva. Em mediações pontuais, possibilitamos que esses alunos construíssem novos espaços com a turma. Mediações com o grupo para validar suas ideias e sentimentos, por exemplo, oportunizando outro olhar para eles mesmos e seus colegas. Mediações individuais com o objetivo de corrigir algum comportamento inadequado, pensar em mudanças, mas principalmente para dizer: “eu acredito que as coisas podem ser melhores”.

Não foram poucas intervenções, foram muitas, atribuindo valor e significado ao que estava sendo feito, atribuindo valor e significado ao envolvimento deles naquela aula. Era fundamental para mim que eles soubessem que a participação deles, o que pensavam, sentiam e acreditavam, era importante.

Por meio sempre de uma linguagem assertiva, combinávamos mudanças e também elogiávamos. Isso não se dava apenas em palavras, mas em olhares confiantes, sorrisos, acenos e toques no ombro, por exemplo. Convites para participar, trazer ideias, eram sempre feitos, acolhendo todas as formas de participação.

Os trabalhos em grupo propuseram novos desafios aos adolescentes “difíceis”, dos quais, em alguns momentos, eles pediram para mudar. Mas não o fizemos, enfrentamos a contrariedade, não em oposição a eles, mas com eles. Acolhemos sentimentos, compreendemos o que estavam pensando e buscamos, de forma atenciosa, ajudá-los a lidar com a situação que parecia um problema.

Nota-se que a oposição existiu, como já descrito em muitos momentos em nosso estudo de caso, mas não assumir aqueles comportamentos como algo pessoal fez com que eu saísse da perspectiva do ataque e me colocasse no lugar de ajuda, de apoio, de quem poderia favorecer a construção de novas ferramentas para enfrentar as situações cotidianas.

A gestão de sala permitiu que eu me centrasse tanto no currículo que deveria trabalhar, em mim mesma, como eu me sentia diante daqueles comportamentos, bem como na relação que eu buscava estabelecer com aqueles alunos.

As poucas regras estabelecidas tinham significado e foram pensadas em conjunto com os alunos, assim como exigidas por mim, quando necessário.

Considero, então, que o trabalho com os alunos “difíceis” teve resultados positivos, já apresentados, em virtude de um conjunto de ações que envolveram o respeito em suas diferentes facetas: Comunicação assertiva da docente, tanto para elogiar quanto para corrigir; Espaços dialógicos, não apenas para trabalhar os conteúdos, mas também para se aproximar e conhecer os alunos; Busca conjunta para a solução de problemas, sem culpabilizar os jovens; Poucas regras, mas com princípios claros e cobradas para a manutenção da convivência.

Por fim, aqueles alunos tão “difíceis”, continuaram a ser desafiadores sim, mas melhoraram a forma como conviviam, eram mais amistosos e próximos de mim, e isso se deu por todas as intervenções que foram propostas, inclusive as minhas práticas com eles.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Despreocupado, mal-educado, grosseiro, irritante, durão... É assim que muitos pais e professores descrevem os adolescentes considerados “difíceis”. Entretanto, o que se

percebe é que, na verdade, são jovens frágeis e vulneráveis emocionalmente, agindo muitas vezes dessa maneira, como forma de se proteger, o que dificulta, e muito, suas relações. Considerando, então, que há poucas pesquisas nacionais que abordam essa realidade, fez-se necessário construir uma proposta de atuação com professores e também equipe gestora para que pudessem aprender e experimentar, em sua prática, estratégias mais assertivas. Ao mesmo tempo, um trabalho com a sala desses adolescentes oportunizando a eles aprendizagens relacionadas à comunicação e à resolução de seus conflitos.

Nossa pesquisa teve como objetivo elaborar e implantar um projeto educativo que visa a uma interação mais harmoniosa dos estudantes considerados “difíceis” com os professores, com os pares e com a escola, envolvendo ações coordenadas e sistematizadas com esses alunos, com a classe e com os docentes.

Vale ressaltar que, em virtude da complexidade do fenômeno, propusemos inicialmente um projeto-piloto, o que nos permitiu balizar nossos próximos passos, reconhecendo forças e fraquezas das estratégias construídas por nós. Em seguida, a partir dos achados deste estudo, elaboramos a proposta aqui apresentada. Um programa sistêmico com ações coordenadas com os diversos atores escolares que o aluno interage: com os colegas de classe, com os professores e com a equipe gestora.

Agora, retomaremos brevemente nossos resultados para, assim, refletir sobre possíveis implicações pedagógicas.

Os três jovens participantes dessa pesquisa-ação se mostravam inflexíveis, com dificuldade de manifestar sentimentos e respeitar regras e combinados. João Henrique não participava das atividades. Desejava ter amigos, ser incluído no grupo, mas era desrespeitoso. Em busca de uma melhora nos relacionamentos e também dos comportamentos, em conjunto com os professores, atuamos com uma linguagem mais assertiva, colocando “luz” em comportamentos positivos do jovem. Propusemos intervenções sistemáticas, validando os combinados. Observou-se uma mudança no comportamento. O adolescente passou a se envolver mais nas aulas (apesar de nem sempre trazer as tarefas de casa), participar nas atividades em grupo e ter suas ideias e sentimentos aceitos pelos pares. Em suas próprias palavras, ele afirma que aprendeu que é preciso pensar mais antes de falar. As relações pareciam mais leves.

Antônio, um garoto questionador, manipulador e com dificuldade de assumir os próprios erros. Em uma liderança negativa, tinha o poder de desestabilizar a aula de seus professores. Neste estudo de caso, atuamos especificamente, sim, com os professores. Entretanto, ficou claro que os agentes de mudança desse adolescente foram seus pares. Em

uma sala de aula respeitosa, não caberia ações contrárias a isso. E seus colegas passaram a não atender a qualquer comentário, mas sim validar o que era adequado ao momento. Em sua avaliação ele afirma que pode melhorar suas atitudes e que pode perceber que as opiniões diferentes podem agradar. Na relação com os professores, não observamos (pesquisadoras e professores participantes) mudanças, mas com os colegas de sala, sim.

Caio é alegre e querido pelos professores. Com um perfil completamente diferente dos outros participantes deste estudo. Entretanto, se mostra também desafiador, visto que não respeitava as regras, não cumpria as atividades e se mostrava bastante inflexível quando contrariado. Em parceria com as estratégias de comunicação e resolução de conflitos, as professoras atuaram com algumas técnicas de gestão de sala de aula. O garoto, de acordo com os professores, ainda tentava escapar de algumas de suas responsabilidades, mas com a mudança das estratégias de aula, observaram que era mais difícil isso acontecer. Na relação com os pares, o adolescente afirma ter percebido o impacto de sua fala, do quanto ela pode ferir as pessoas.

Construímos os trabalhos que seriam desenvolvidos com o grupo de professores apoiados na realidade dessa escola e dos estudos que deram sustentação a nossa pesquisa. Buscamos diferenciar as características da adolescência e daqueles que são considerados “difíceis”, abrimos espaço para reflexão específica dos alunos disruptivos com os quais atuávamos diretamente, apresentamos estratégias de manejo de sala de aula, entre outros. Por meio de um questionário, as professoras afirmaram notar mudança nos comportamentos dos jovens desafiadores e consideraram que o clima da sala de aula – ou seja, as relações entre todos – estava mais leve e agradável. Quando questionadas sobre a que atribuíam essas melhoras, elas relacionam a novas práticas, intervenções em sala de aula e o trabalho em equipe da escola.

Consideramos, assim, que o objetivo geral de nossa pesquisa-ação foi alcançado. Tanto os alunos quanto os professores destacaram e demonstraram em suas falas relações mais harmoniosas entre eles. São pequenas, mas importantes transformações. Professores que ao entenderem melhor o funcionamento de um adolescente “difícil”, tiveram a oportunidade de experimentar o sentimento de empatia por eles e por seus familiares, passando a buscar menos culpados e mais soluções. Abrindo-se assim para a construção de novas estratégias, o que impactou diretamente em seus alunos. O grupo de alunos atuou, como acreditávamos ao desenhar um trabalho para a sala, como um forte mediador para uma convivência mais respeitosa. E esses meninos, ao serem compreendidos, se viram valor ao apresentar boas práticas.

Esses resultados nos levam a refletir sobre o valioso papel dos profissionais da educação na vida dos jovens considerados “difíceis”. Sem, de modo algum, negligenciar a família, consideramos que os educadores podem, sim, atuar de modo significativo com seus alunos, por meio de ações planejadas, de trabalho em equipe, de consistência e coerência em suas práticas. E mais, e tão importante quanto quando pensamos em nosso público-alvo: parar de procurar problemas para a solução. Mostramos a necessidade de sair do papel de acusação, mas sim de sensibilizar-se e agir, sempre apoiado em uma teoria que sustente as atuações.

Se faz fundamental uma reflexão sobre o trabalho da escola como um todo. O primeiro ponto que destacamos é o quanto as formações continuadas precisam estar centradas na realidade da escola, ou seja, é preciso planejar estudos focados nas necessidades daquela equipe em específico. Observamos, por meio das respostas dos alunos, o quanto os conteúdos discutidos com a equipe docente foi fundamental para as mudanças, uma vez que os discentes enfatizam uma melhora nas relações com os professores, principalmente pelo exercício do diálogo. Fica ainda evidente, a necessidade de pesquisar e se aprofundar em outras estratégias pedagógicas atraentes e maiores espaços de participação efetiva dos alunos.

Outro ponto que merece atenção é o quanto ter aporte teórico não garante as ações de transformação, é preciso que a equipe docente esteja sensibilizada, disposta a mudança. Garantir espaços de conhecimento desses alunos “difíceis” foi um marco importante para o início das mudanças. E vamos além, o compromisso coletivo, os acordos e apoio entre pares de professores precisam acontecer cotidianamente e devem ser prioridades na gestão escolar. Enfim, trazemos aqui o que é responsabilidade da escola a partir das dificuldades encontradas no trabalho da equipe participante.

Consideramos que uma das limitações de nosso trabalho esteja justamente relacionada à atuação com a família. Julgamos que a discussão, a compreensão e a construção de novas estratégias sejam fundamentais com aqueles que são responsáveis por esses jovens, bem como a atuação pontual, individual com cada um desses adolescentes, visto que apresentam características diferentes e precisam construir habilidades específicas. Deixamos, então, como orientação a intervenção com esses sujeitos, a qual, em virtude da estrutura e do tempo, não foi possível fazer.

Outra limitação de nosso estudo é ligada ao gênero, pois atuamos apenas com meninos. Como mostram outras pesquisas aqui mesmo neste trabalho, os meninos se mostram na adolescência mais difíceis do que as meninas. Essa não foi uma escolha, mas sim uma causalidade da sala que propusemos o trabalho, escolhida por já apresentar queixas de comportamento, como já foi dito anteriormente. Além disso, não podemos deixar de olhar

para a dimensão que envolve a questão racial. Um de nossos estudantes era pardo, apenas um, o que nos confirma um paradigma de exclusão desses sujeitos.

Mais um ponto importante é que a pesquisa se dava com os alunos “difíceis” na perspectiva de professores e equipe gestora, por isso, sujeitos que poderiam ter muitas dificuldades em suas interações, mas não “atrapalhavam” a escola, não fizeram parte do objeto da pesquisa, o que não significa que não se beneficiariam das intervenções e não mereçam cuidado e atenção.

Deixamos claro ao longo de todo este trabalho que não estamos criando uma receita de atuação com alunos considerados “difíceis” ou ainda de trabalho com professores. Ao descrever as propostas organizadas por nós, destacamos que foram planejadas especificamente para aquele grupo, entretanto, a partir das pesquisas e de estudiosos que foram o pilar dessa pesquisa, nos propomos a apresentar de forma organizada e simplificada, para que os educadores e profissionais da área possam buscar mais conhecimentos, considerações acerca do trabalho com os adolescentes disruptivos.

1. Conheça o adolescente considerado “difícil”. Converse, ouça, busque informações acerca dos comportamentos nos diferentes espaços que ele convive e das diferentes relações que ele estabelece. Quais são as dificuldades que ele apresenta? Quais habilidades ele demonstra ter? Ou seja, compreender e diferenciar as características do adolescente; buscar compreender o ambiente em que ele convive (casa e sala de aula); conhecer a família e as consequências das situações em que se envolve. É indispensável assegurar que todos que interagem com esse jovem o conheçam.
2. Parta do princípio: Ele não age como um jovem comum! Ser um bom professor, um bom profissional significa ser empático e sensível. Ao conhecer esse aluno, os profissionais da educação poderão compreender o circuito do comportamento disruptivo, por exemplo, o jovem deseja chamar atenção, fica brincando, fazendo comentários “engraçados”, o professor se sente desrespeitado, chama atenção, grita com o aluno, ele responde, os colegas riem... o circuito continua. A relação se desgasta com a forma como se estabelece. Professores e alunos disruptivos sentem-se como adversários.
3. É possível criar um monitoramento das situações que cada professor vive com esse adolescente. Um quadro simples que envolveria três colunas: 1. O que o aluno fez, 2. Qual foi a reação do professor, 3. Qual foi a reação do jovem após a atuação do adulto. Esse monitoramento simples pode ser um disparador para um olhar atento aos

desencadeadores dos problemas de comportamento e aí, a partir disso, a construção de práticas mais assertivas.

4. Antes de pensar nas ações, é preciso trabalhar dois pontos-chaves com os educadores. O primeiro envolve baixar as expectativas desses profissionais. Não podemos lidar com problemas complexos com um olhar (com ações) simplista e temporário. Aprender um comportamento inadequado é muito mais fácil do que o desaprender. O segundo ponto significa reforçar o trabalho da equipe, fortalecer o grupo. Só é possível uma mudança, com uma transformação do ambiente, ou seja, da atuação de todos.
5. A partir do olhar individualizado desses alunos, é possível construir coletivamente o que chamaremos aqui de ações de emergência e ações proativas:

- AÇÕES DE EMERGÊNCIA estão relacionadas aos momentos de crise, quando algo concreto acontece, por exemplo, quando o aluno já está irritado, desrespeitando, brigando, entre outros.

Nesse momento, é preciso esperar os ânimos se acalmarem. A escola já deve ter clareza de quem poderá fazer a mediação, sugerimos que seja alguém que tenha estabelecido uma relação de respeito, misto de confiança e admiração com esse adolescente. Um profissional empático, que faça uso de uma escuta ativa e de uma linguagem assertiva. O objetivo do encontro será a definição, a descrição do problema, para assim, buscar reconciliar os envolvidos e propor possíveis soluções. Um espaço que convide o aluno a pensar nas causas, nas consequências e nas possíveis soluções. Destacando que, prioritariamente, a resolução desse problema deve surgir do aluno (sabemos que muitas vezes eles dizem não saber o que fazer, e é possível dar tempo para pensar ou, até mesmo, dar sugestões). O processo de resolução do problema será realizado com ele, e não por ele. Porém, após esse processo, é de extrema importância verificar as possíveis soluções, testar as possibilidades, acompanhar, monitorar as ideias sugeridas, com regularidade. Validar o que deu certo e pensar em novas possibilidades para o que não está funcionando. A proposta aqui é construir com esse aluno um contrato, é mostrar, com nossas práticas, que não abriremos mão da melhora desses comportamentos. Nesses encontros, sugerimos também o trabalho com habilidades necessárias, que estão faltando (aqui, já uma ação proativa).

- AÇÕES PROATIVAS são as práticas planejadas e estruturadas com antecedência com o intuito de trabalhar com esses alunos habilidades que precisam, podem e devem ser desenvolvidas.

Sugerimos aqui, como apresentamos em nossa pesquisa, uma proposta de intervenção com a sala de aula e também com os professores. Propomos também um trabalho individualizado com os alunos considerados “difíceis” (parte dela, descrevemos no item anterior) e com seus familiares.

A proposta de intervenção com o grupo favorece, além da empatia com esses jovens, o necessário trabalho com as habilidades socioemocionais que os preparam para as relações e para a vida. Trabalho com temas específicos, bem como espaços de diálogo, como assembleias, ou momentos não planejados para ouvir o grupo e pensar soluções conjuntas.

Com os educadores, consideramos fundamental a formação para fortalecer a atuação docente, vislumbrando melhora nas relações entre pares e com os alunos. Para isso, conhecer práticas que envolvem uma gestão de sala de aula, refletindo o emprego de uma comunicação não violenta, a sensibilização acerca das dificuldades dos jovens disruptivos, a construção cooperativa de regras e combinados acerca de como lidarão com os conflitos existentes, entre outras, se faz necessário. Além disso, deixamos aqui dois pontos-chaves deste trabalho: 1) Ajudar o professor a entender que trabalhar com esses jovens, parar a aula para intervir com o grupo, abrir uma roda de diálogo NÃO É PERDER TEMPO, mas sim ganhar! 2) Validar a importância da competência técnica também na atuação no campo das relações, não apenas para as competências acadêmicas. Vale ressaltar que, aqui, estamos apresentando sugestões de atuação pensando especificamente no trabalho com o nosso público-alvo, entretanto, consideramos que a atuação com todos os alunos e o estudo dos professores é de extrema importância, sempre!

A intervenção específica com os alunos disruptivos deve também ser proposta por profissionais que estudem acerca da temática e possam estabelecer vínculo com esses jovens. O objetivo geral é favorecer o autoconhecimento e a construção de habilidades socioemocionais. Acreditamos que reconhecer suas emoções e reações naturais em uma situação conflituosa, por exemplo, pode ser um primeiro passo para a regulação de seus afetos, além de abrir espaço para a aprendizagem de ferramentas assertivas para a resolução de problemas.

E, por fim, a orientação das famílias. O objetivo é estabelecer uma parceria, não jogar a responsabilidade de um para o outro. A família faz isso e a escola também. É preciso ajudar os pais a melhorarem as competências e habilidades parentais para lidar com as queixas existentes. É preciso cooperação entre os agentes, ou seja, escola e família

precisam, juntas, construir um plano de atuação e falar a mesma língua. Chamar a família para uma reunião não é chamar para delação, apenas para apontar os comportamentos disruptivos do filho. Descrever o que está acontecendo é o primeiro passo, na sequência, é preciso pensar juntos: Como podemos ajudá-lo nessa situação? O que você tem feito em casa? Na escola, pensamos em atuar da seguinte forma: incluir os pais no plano de ação, bem como na testagem e na verificação das práticas. Para isso, deixar agendadas reuniões com prazo de tempo curto para verificar o que está funcionando e o que pode mudar. Muitos professores se mostram resistentes a essas ações dizendo que os pais não estarão presentes. Claro que isso pode acontecer. Mas acreditamos que, ao se sentirem acolhidos e não culpados de todo o comportamento inadequado, pedirão ajuda e buscarão colocar em prática as estratégias. E se não fizerem? Poderemos pensar com eles também neste problema. Afinal, quem é educador?

Mais importante do que os conteúdos trabalhados com os alunos e professores, este projeto tem como proposta inspirar outras formas de se relacionar com os alunos “difíceis”. Atuar com a formação dos professores pode ajudá-los a aplicar estratégias mais assertivas com seus estudantes. Não estamos falando de qualquer formação, mas aquela é centrada na escola, nas dificuldades trazidas pelos educadores, instrumentalizando-os teórica e estrategicamente para lidar com as situações. Garantindo momentos de avaliação do processo e retomada do conteúdo, falamos de um processo formativo. Atuar diretamente de forma coletiva com os jovens com propostas de atividades individuais e em pequenos grupos, oportunizando trocas de ideias e o estabelecimento de melhores relações e propor intervenções pontuais com os alunos considerados “difíceis” por meio de métodos ativos e aulas dialogadas são formas que podem abarcar outros conteúdos ao longo das diversas séries.

Não podemos pensar que situações complexas terão respostas simples. Não podemos, então, usar programas prontos para alunos, sem adequação à sua realidade, muito menos sem pensar na formação, na preparação, no estudo dos professores que lidam com esses estudantes, como temos visto em muitos programas que afirmam trabalhar com habilidades socioemocionais.

Para finalizar este trabalho, repito aqui uma frase de Greene (2007-2014, p. 193) muitas vezes escrita nesta pesquisa: “as crianças progredem quando elas têm capacidade para isso”. É nisso que acreditamos: em educação. Acreditamos que somos, sim, capazes de melhorar as relações desses adolescentes com os professores, com seus pais e com seus

colegas, assim como com eles mesmos, favorecendo a construção do autorrespeito, por meio sempre, da educação!

9. REFERÊNCIAS

ACUÑA, L.P.N. **Estilos de crianza y calidad de vida en padres de preadolescentes que presentan conductas disruptivas en el aula**. 2011. Tesis (Magíster en Familia mención en Intervención Familiar) – Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío Bío, Chillan, 2011.

ALARCÃO, M. **(Des)equilíbrios familiares**. Coimbra: Quarteto, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARCIA, E. Achievement and enrollment status of suspended students: outcomes in a large, multicultural school district. **Education and Urban Society**, v. 38, n. 3, p. 359-369, 2006. <https://doi.org/10.1177/0013124506286947>

BARLETTA, J. B. Assessment and psychotherapeutic intervention in disruptive behavior disorders: some reflections. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 7, n. 2, p. 25-31, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872011000200005. Acesso em: 17 dez. 2021.

BARKLEY, R. A. **Defiant children: a clinician's manual for assessment and parent training**. New York, NY: Guilford Press, 1997.

BARKLEY, R. A.; ROBIN, A. L. **Seu adolescente desafiador: 10 passos para resolver conflitos e reconstruir seu relacionamento**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BARKLEY, R. A. *et al.* The efficacy of problem-solving communication training alone, behavior management training alone and their combination for parent-adolescent conflict in teenagers with ADHD and ODD. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 69, n. 6, p. 926-941, 2001. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.69.6.926>

BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control on child behavior. **Child Development**, v. 37, n. 4, 887-907, 1966. <https://doi.org/10.2307/1126611>

BAUMRIND, D.; LARZELERE, R. E.; OWENS, E. B. Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. **Parenting: Science and Practice**, v. 10, n. 3, p. 157-201, 2010. <https://doi.org/10.1080/15295190903290790>

BLAYA, C. *et al.* Clima y violencia escolar: un estudio comparativo entre España y Francia. **Revista de Educación**, n. 339, p. 293-315, 2006.

BORDIN, I. A. S.; OFFORD, D. R. Transtorno da conduta e comportamento anti-social. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 22, supl. 2, p. 12-15, 2000. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600004>

BRADSHAW, C. P.; KOTH, C. W.; BEVANS, K. B.; IALONGO, N.; LEAF, P. J. The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) on the

organizational health of elementary schools. **School Psychology Quarterly**, v. 23, n. 4, p. 462-473, 2008. <https://doi.org/10.1037/a0012883>

BREAKWELL, G.; HAMMOND, S.; FIFE-SCHAW, C.; SMITH, J. A. **Métodos de pesquisa em Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BURKE, J. D.; PARDINI, D. A.; LOEBER, R. Reciprocal relationships between parenting behavior and disruptive psychopathology from childhood through adolescence. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 36, n. 5, p. 679-692, 2008. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9219-7>

CALVO RODRÍGUEZ, A. R. Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 5, n. 5, p. 1-5, 2002.

CASPI, A.; ELDER, G. H.; BEM, D. J. Moving against the world: life-course patterns of explosive children. **Developmental Psychology**, v. 23, n. 2, p. 308-313, 1987. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.2.308>

CAVACO, N. A. P. A. Atitudes educativas parentais e resiliência no adolescente. **Psicologia.pt**, 2010. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0551.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, n. 8, p. 432-443, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTELLO, E. J.; ANGOLD, A. Bad behaviour: an historical perspective on disorders of conduct. In: HILL, J., MAUGHAN, B. (ed.). **Conduct disorders in childhood and adolescence**. New York, NY: Cambridge University Press, 2000. p. 1-31.

COSTA, P. A. S. **Violência no cotidiano escolar**: a visão de professores que atuam no ensino fundamental de escolas públicas do município de Corumbá - MS. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Social) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.

COSTENBADER, V.; MARKSON, S. School suspension: a study with secondary school students. **Journal of School Psychology**, v. 36, n. 1, p. 59-82, 1998. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00050-2](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00050-2)

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUELLAR, A. E.; MARKOWITZ, S. School suspension and the school-to-prison pipeline. **International Review of Law and Economics**, v. 43, p. 98-106, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.irl.2015.06.001>

CUNNINGHAM, C. E.; BOYLE, M. H. Preschoolers at risk for attention-deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder: family, parenting, and behavioral

correlates. **Journal of Abnormal Child Psychology**, v. 30, n. 6, p. 555-569, 2002. <https://doi.org/10.1023/A:1020855429085>

DASHIFF, C. *et al.* Poverty and adolescent mental health. **Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing**, v. 22, n. 1, p. 23-32, 2009. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2008.00166.x>

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola: um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

DELVAL, J.; ENESCO, I. **Moral, desarrollo y educación**. Madrid: Anaya, 1994.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **De la violencia escolar a la cooperación en el aula**. Americana: Adonis, 2015.

DOMINGUÉZ. Transtornos graves de conducta. **Colección Manuales de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo**. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. D.G. de Participación e Innovación Educativa, 2008.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade**. São Paulo: Madras, 2005.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>

FRANKEL, F. Social problems associated with ADHD vs ODD in children referred for friendship problems. **Child Psychiatry Hum Dev** 33(2):2002, 125–146. <https://doi.org/10.1023/a:1020730224907>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINOTT, H. Pais e jovens. Rio de Janeiro: Bloch, 1970.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun,1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v.5, n.2, p. 57-63, mar/abr 1995a.

GREENE, R. W. **A criança explosiva: uma nova abordagem para compreender e educar crianças cronicamente inflexíveis e que se frustram facilmente**. São Paulo: Integre, 2007.

GREENE, R. W.; ABLON, J. S.; GORING, J. C. A transactional model of oppositional behavior: underpinnings of the collaborative problem solving approach. **Journal of Psychosomatic Research**, v. 55, n. 1, p. 67-75, 2003. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(02\)00585-8](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(02)00585-8)

GREENE, R. W. *et al.* Psychiatric comorbidity, family dysfunction, and social impairment in referred youth with oppositional defiant disorder. **American Journal of Psychiatry**, v. 159, n. 7, p. 1214-1224, 2002. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.159.7.1214>

HAMILTON, S. S.; ARMANDO, J. Oppositional defiant disorder. **American Family Physician**, v. 78, n. 7, p. 861-866, 2008.

HARTUP, W. W. Adolescents and their friends. **New Directions for Child and Adolescent Development**, v. 60, p. 3-22, 1993. <https://doi.org/10.1002/cd.23219936003>

HEATH, G. H. *et al.* Collaborative problem solving reduces children's emotional and behavioral difficulties and parenting stress: two key mechanisms. **Journal of Clinical Psychology**, v. 76, n. 7, p. 1226-1240, 2020. <https://doi.org/10.1002/jclp.22946>

HERBERT, J.; MARTINEZ, M. Neural mechanisms underlying aggressive behaviour. *In*: HILL, J., MAUGHAN, B. (ed.). **Conduct disorders in childhood and adolescence**. New York, NY: Cambridge University Press, 2000. p. 67-102.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro em transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

HINDE, R. A. Can the study of 'normal' behaviour contribute to an understanding of conduct disorder? *In*: HILL, J., MAUGHAN, B. (ed.). **Conduct disorders in childhood and adolescence**. New York, NY: Cambridge University Press, 2000. p. 32-48.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório nacional**: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: Talis 2018: primeira parte. Brasília, DF: INEP, 2019.

IRIBARREN, F.E. **Metodología educativa para adolescentes en exclusión social**. Pamplona: Universidad de Navarra, 2017.

ISON, M. S. Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 36, n. 2, p. 257-268, 2004.

JONES, S. H. Oppositional defiant disorder: an overview and strategies for educators. **General Music Today**, v. 31, n. 2, p. 12-16, 2018.

JORGE, S. R. M.; TIGRE, M. G. E. S. **Indisciplina, incivilidade e violência na escola**: causas, conceitos e possibilidades de enfrentamento. 2007. Atividade de Conclusão (Programa de Desenvolvimento Educacional) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

KAZDIN, A. E.; WEISZ, J. R. (ed.). **Evidence-based psychoterapies for children and adolescents**. New York: Guilford Press, 2003.

LACOURSE, E., NAGIN, D., VITARO, F. CÔTÉ, S. ARSENEAULT, L. TREMBLAY, R. E. Prediction of Early-Onset Deviant Peer Group Affiliation: A 12-Year Longitudinal Study. **Arch gen psychiatry**. v 63, 2006.

LAPALME, M.; DÉRY, M. Caractéristiques associées au trouble oppositionnel, au trouble des conduites et à leur cooccurrence. **Santé Mentale au Québec**, v. 33, n. 2, p. 185-206, 2008. <https://doi.org/10.7202/019674>

LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 9-30.

LA TAILLE, Y. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. **Humor e tristeza: o direito de rir**. Campinas: Papirus, 2014.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAURSEN, B.; PURSELL, G. Conflict in peer relationships. In: RUBIN, K. H.; BUKOWSKI, W. M.; LAURSEN, B. (ed.). **Handbook of peer interactions, relationships, and groups**. New York, NY: Guilford Press, 2009. p. 267-286.

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300010>

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

LEME, M. I. S. Proximidade e distanciamento na escola: educação e gestão de conflitos entre pares. In: LEME, M. I. S.; OLIVEIRA, P. S. (org.). **Proximidade e distanciamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011a. p. 161-177.

LEME, M. I. S. O diretor escolar e a gestão de conflitos na escola. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas: Mercado de Letras, 2011b. p. 161-188.

LEWIS, T. J., SUGAI, G. Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. **Focus on Exceptional Children**, 31(6), 1-24, 199.

LOEBER, R. *et al.* Oppositional defiant and conduct disorder: a review of past 10 years, part I. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 39, n. 12, p. 1468-1484, 2000. <https://doi.org/10.1097/00004583-200012000-00007>

LÓPEZ, G. C.; RAMÍREZ PALACIO, C.; RAMÍREZ NIETO, L. A. Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. **El Ágora USB**, v. 7, n. 2, p. 233-240, 2007.

MANNINEN, M. *et al.* Alexithymia is common among adolescents with severe disruptive behavior. **Journal of Nervous and Mental Disease**, v. 199, n. 7, p. 506-509, 2011.
<https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3182214281>

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, v. 20, n. 35, p. 201-208, 2014.
<https://doi.org/10.18066/revunivap.v20i35.228>

MARTÍN, M. M. B; DAURA LUJÁN, G. Evaluación e intervención educativa en el aula con alumnado disruptivo dentro del marco de una escuela inclusiva. **Revista Educación**, v. 42, n. 2, p. 127-148, 2018. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.24178>

MARZANO, R. J.; MARZANO, J. S. **Classroom management that works**. Alexandria, VA: ASCD, 2003.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.) **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MIRAMÓN, M. SEstrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. **Estudios sobre Educación**, v. 12, p. 115-138, 2007.
<https://doi.org/10.15581/004.12.24320>

MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Exedra**, n. 1, p. 43-56, 2009.

NANSEL, T. R. *et al.* Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. **Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine**, v. 158, n. 8, p. 730-736, 2004. <https://doi.org/10.1001/archpedi.158.8.730>

NÁJERA, P.U. Convivencia y conflictividad en las aulas: análisis conceptual. *In*: MORENO GONZÁLEZ, A.; SOLER VILLALOBOS, M. P. (coord.). **La disrupción en las aulas: problemas y soluciones**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006. p. 17-46.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. ISBN 972-8036-48-5

NUNES, C. **Repensando a avaliação**. Texto produzido para o curso “Como Usar Objetos de Aprendizagem” oferecido pelo MEC em 2006. Disponível em: <http://www.lapef.fe.usp.br/rived/textoscomplementares/texto1mod8.pdf>

OFFORD, D. R.; BOYLE, M. H.; RACINE, Y. A. Child health study: correlates of disorder. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 28, n. 6, p. 856-860, 1989. <https://doi.org/10.1097/00004583-198911000-00008>

OFFORD, D. R.; BOYLE, M. H.; RACINE, Y. A. The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence. *In*: PEPLER, D. J.; RUBIN, K. H. (ed.). **The development and treatment of childhood aggression**. New York, NY: Lawrence Erlbaum, 1991. p. 31-54.

OLIVEIRA, M. T. A. **Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. São Paulo: EDUSP, 2011.

PARDINI, D. A.; FITE, P. J. Symptoms of conduct disorder, oppositional defiant disorder, attention-deficit/hyperactivity disorder, and callous-unemotional traits as unique predictors of psychosocial maladjustment in boys: advancing an evidence base for DSM-V. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 49, n. 11, p. 1134-1144, 2010. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.07.010>

PÉREZ, V. *et al.* Evaluación del efecto de una intervención conductual en la agresividad escolar. **Terapia Psicológica**, v. 23, n. 1, p. 91-98, 2005.

PÉREZ SERRANO, G. **Investigación cualitativa: retos e interrogantes**. Madri: La Muralla, 1994. v. 1.

PÉREZ SERRANO, G.; PÉREZ DE GUZMÁN, M. V. **Aprender a convivir: el conflicto como oportunidad de crecimiento**. Madrid: Narcea, 2011.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PINQUART, M. Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: an updated meta-analysis. **Developmental Psychology**, v. 53, n. 5, p. 873-932, 2017. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>

QI, H. KAISER, C. Ann P. Behavior problems of preschool children from low-income families: Review of the literature. **Topics in early childhood special education**, v. 23, n. 4, p. 188-216, 2003.

RAMOS, A. M. **As relações interpessoais em classes “difíceis” e “não difíceis” do ensino fundamental II: um olhar construtivista**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RAMOS, A. M.; JOÃO, T. P. **As relações interpessoais na escola: proposta de diagnóstico e intervenção**. 2008. Monografia (Especialização em Relações Interpessoais na Escola) - Universidade de Franca, Franca, 2008.

RAYA, A. F.; PINO, M. J.; HERRUZO, J. La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. **European Journal of Education and Psychology**, v. 2, n. 3, p. 211-222, 2009. <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i3.28>

REDORTA, J. **Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación**. Barcelona: Paidós, 2009.

REISS, F. Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: a systematic review. **Social Science & Medicine**, v. 90, p. 24-31, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.04.026>

RENIERS, R. L. E. P. *et al.* Risk perception and risk-taking behaviour during adolescence: the influence of personality and gender. **PLoS ONE**, v. 11, n. 4, 2016. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153842>

RILEY, D.A. **The defiant child**: A parent's guide to oppositional defiant disorder. Taylor Trade Publish, 1997.

ROHDE, L. A.; BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: o que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROTH, A.; FONAGY, P. **What works for whom?**: a critical review of psychotherapy research. New York, NY: Guilford Press, 2005.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**. São Paulo: Moderna, 2002.

SAURA, C. J. I. **Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes**. Madrid: Pirámide, 2007.

SCHOORL, J. *et al.* Variability in emotional/behavioral problems in boys with oppositional defiant disorder or conduct disorder: the role of arousal. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 25, n. 8, p. 821-830, 2016. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0790-5>

SCHOORL, J. *et al.* Emotion regulation difficulties in boys with oppositional defiant disorder/conduct disorder and the relation with comorbid autism traits and attention deficit traits. **PLoS ONE**, v. 11, n. 7, 2016. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159323>

SELMAN, R. L.; SCHULTZ, L. H. Making a friend in youth. *Developmental Theory and pair therapy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

SENNETT, R. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SERRA-PINHEIRO, M. A.; GUIMARÃES, M. M.; SERRANO, M. E. A eficácia de treinamento de pais em grupo para pacientes com transtorno desafiador de oposição: um estudo piloto. **Archives of Clinical Psychiatry**, v. 32, n. 2, p. 68-72, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832005000200002>

SERRA-PINHEIRO, M. A. *et al.* Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 26, n. 4, p. 273-276, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462004000400013>

SHANTZ, C. U.; HARTUP, W. W. (ed.). **Conflict in child and adolescent development**. New York, NY: Cambridge University Press, 1992.

SIEGEL, D. J. **Cérebro adolescente**: a coragem e a criatividade da mente dos 12 aos 24 anos. São Paulo: nVersos, 2016.

SIMONOFF, E. *et al.* Predictors of antisocial personality: continuities from childhood to adult life. **British Journal of Psychiatry**, v. 184, n. 2, p. 118-127, 2004.
<https://doi.org/10.1192/bjp.184.2.118>

SIMONS, R. L. *et al.* Two routes to delinquency: differences between early and late starters in the impact of parenting and deviant peers. **Criminology**, v. 32, n. 2, p. 247-276, 1994.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1994.tb01154.x>

SKIBA, R. J. *et al.* Where should we intervene? Contributions of behavior, student, and school characteristics to suspension and expulsion. *In*: LOSEN, D. J. (ed.). **Closing the school discipline gap**: research for policymakers. New York, NY: Teachers College Press, 2014. p. 132-146.

SLIMINNG, E.C. Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. **Acta colombiana de psicología** 12 (1): 67-76, 2009.

STELKO-PEREIRA, A. C.; PADOVANI, R. C. Transferência e/ou expulsão escolar de estudantes por comportamentos agressivos: uma discussão necessária. *In*: CONGRESSO IBERO AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 3., 2008, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Champagnat, 2008. p. 12387-12396.

STRINGARIS, A.; GOODMAN, R. Three dimensions of oppositionality in youth. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 50, n. 3, p. 216-223, 2009.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01989.x>

SUGAI, G.; HORNER, R. Adoption, implementation, durability, & expansion of SW-PBS. *In*: INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR POSITIVE BEHAVIOR SUPPORTS CONVENTION, 3., 2006, Reno. **Proceedings** [...]. Bloomsburg, PA: APBS, 2006.

SZYMANZKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 449-464, 2010. <https://doi.org/10.5902/198464442354>

TRAIN, A. **Ajudando a criança agressiva**: como lidar com crianças difíceis. São Paulo: Papyrus, 1997.

VICENTIN, V. F. O que fazer no momento do conflito? *In*: TOGNETTA, L. R. P.; LEME, M. I. S.; VICENTIN, V. F. **Quando os conflitos nos pertencem**: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para autonomia. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 83-118.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na escola. *In*: GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org.). **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 61-90.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A. As agressões do aluno ao professor: cenários e possibilidades de intervenção na escola. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020.
<https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.33>

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009.

VINHA, T. P. *et al.* A implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflitos na escola: uma realidade a ser construída. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org.). **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade? Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 265-302.

VINHA, T. P. *et al.* A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas: uma análise da psicologia moral. *In*: ABRAMOVAY, M. *et al.* (org.). **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas**. Brasília, DF: Flacso, 2021. p. 84-107.

VITARO, F.; TREMBLAY, R. E.; BUKOWSKI, W. M. Friends, friendship and conduct disorders. *In*: HILL, J., MAUGHAN, B. (ed.). **Conduct disorders in childhood and adolescence**. New York, NY: Cambridge University Press, 2000. p. 346-378.

WAINER, R.; WAINER, G. Treinamento de pais para o transtorno de conduta e o transtorno desafiador de oposição. *In*: GUSMÃO, M.; CAMINHA, R. M. (org.). **Intervenções e treinamento de pais na clínica infantil**. Porto Alegre: Sinopsys, 2011. p. 207-240.

WEBER, L. N. D; PRADO, P. M.; VIEZZER, A. P. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.

WONG, H. K.; WONG, R. T. **The first days of school**: how to be an effective teacher. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, 2005.

VAELLO ORTS, J. **Cómo dar clase as los que no quieren**. Barcelona: Graó, 2013.

VICENTIN, V. F. O que fazer no momento do conflito? *In*: TOGNETTA, L. R. P.; LEME, M. I. S.; VICENTIN, V. F. **Quando os conflitos nos pertencem**: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para autonomia. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 83-118.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na escola. *In*: GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org.). **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 61-90.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A. As agressões do aluno ao professor: cenários e possibilidades de intervenção na escola. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020.
<https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.33>

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009.

VINHA, T. P. *et al.* A implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflitos na escola: uma realidade a ser construída. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org.). **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade? Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 265-302.

VINHA, T. P. *et al.* A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas: uma análise da psicologia moral. *In*: ABRAMOVAY, M. *et al.* (org.). **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas**. Brasília, DF: Flacso, 2021. p. 84-107.

VITARO, F.; TREMBLAY, R. E.; BUKOWSKI, W. M. Friends, friendship and conduct disorders. *In*: HILL, J., MAUGHAN, B. (ed.). **Conduct disorders in childhood and adolescence**. New York, NY: Cambridge University Press, 2000. p. 346-378.

WAINER, R.; WAINER, G. Treinamento de pais para o transtorno de conduta e o transtorno desafiador de oposição. *In*: GUSMÃO, M.; CAMINHA, R. M. (org.). **Intervenções e treinamento de pais na clínica infantil**. Porto Alegre: Sinopsys, 2011. p. 207-240.

WEBER, L. N. D; PRADO, P. M.; VIEZZER, A. P. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.

WONG, H. K.; WONG, R. T. **The first days of school**: how to be an effective teacher. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications, 2005.