

O conflito na sala de aula: Representações mobilizadas por professores (*)

ANA CARITA (**)

1. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA: DEFINIÇÃO DO CAMPO

É no campo da relação pedagógica que emergem os conflitos cujas representações nos podemos analisar. Comecemos então por definir esse campo social que é a relação pedagógica.

Tendo como pano de fundo a análise a que C. Coll e I. Solé submetem o tema da relação pedagógica (1990), diremos que, o que a define, não é tão só o facto de se encontrarem dois ou mais «actores» em relação, mas também o facto desses actores terem papéis distintos e complementares – o papel de professor e o papel de aluno –, ambos determinados pelo lugar que cada um deles ocupa na estrutura social em que interagem.

SUBLINHA-SE TAMBÉM A EXISTÊNCIA DE UM CONTEXTO INSTITUCIONAL MAIS VASTO QUE, AO MESMO TEMPO QUE DEFINE O ESTATUTO DO PROFESSOR E DO ALUNO, OS INCUMBE DO CUMPRIMENTO DE UMA TAREFA – A TAREFA INSTRUCIONAL –; ESTA RECLAMA POIS, INEXORAVELMENTE, O CONCURSO DOS DOIS PARCEIROS,

para que cabalmente seja resolvida ou alcançada, ou seja, reclama que ao nível da sala de aula, seja construído um verdadeiro contexto de interacção.

Parece assim, que a prossecução da tarefa educativa, não pode prescindir, ao nível da sala de aula, daquilo que Wertsch (1984) designa por uma «definição compartilhada, intersubjectiva» da situação, à qual porventura só é possível acceder, a partir da «definição intrasubjectiva» da mesma e através de processos de negociação mais ou menos explícitos, que permitam superar esta última definição.

Poderíamos acrescentar que, para essa definição compartilhada da situação «duas peças» são essenciais: a montagem daquilo que Green (1983) designa por «estrutura de participação» ou «estrutura social» – a definição partilhada, intersubjectiva dos direitos e deveres das partes – e ainda, a montagem da «estrutura de conteúdo» ou «estrutura académica» – que remete para os conteúdos e para a estrutura das actividades propriamente escolares.

Estas estruturas e a sua articulação são condição e produto do trabalho conjunto que o professor e aluno levam a cabo em torno da tarefa educativa que os une; elas compõem o próprio contexto da interacção educativa, elas são as significações partilhadas sem as quais, dificil-

(*) Comunicação apresentada no Seminário «Indisciplina e Agressividade no Espaço Escolar», Lisboa, Instituto Irene Lisboa, 1995.

(**) Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Membro da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação.

mente, se pode assegurar o desenvolvimento do processo educativo.

É porventura da capacidade revelada pelo professor e pelo aluno em ultrapassarem os respectivos «marcos pessoais de referência» (Green, Weade, & Grahan, citados por Coll, id) e em se aproximarem, através da acção conjunta, da construção de «marcos interpessoais de referência» (id), no quadro do contexto objectivo em que se movem, é porventura dessa superação, que depende o êxito do próprio processo educativo.

Sublinhe-se que tal construção ocorre geralmente num contexto relacional que Hargreaves (1978) define como «assimetricamente contingente», ou seja, ocorre num contexto onde frequentemente se regista uma enorme disparidade de direitos e poderes entre os dois participantes, disparidade resolvida em favor do professor. É desta situação que poderá decorrer – e frequentemente decorre – a tentação do professor, usando desse poder, proceder a uma definição unilateral da situação, seguindo-se daí a expectativa de adaptação do aluno à definição imposta.

É óbvio que em tal situação, só por hipocrisia podemos falar em «construção» de marcos interpessoais de referência. Tal tipo de construção exige, como condição prévia, a participação de ambas as partes, ainda que tenhamos de admitir que, a relação de papéis que compõe a situação educativa, conduz em regra ao estabelecimento de uma relação de carácter assimétrico. Mas este dado, só reforça a enorme responsabilidade que cabe ao professor no processo educativo; o seu contributo é decisivo no estabelecimento de um clima «negocial» favorável à construção das referências partilhadas, ainda que, se concordarmos com Hargreaves, tal construção partilhada, não ultrapasse os limites de um «consenso de funcionamento», não vá além de uma «pseudo-concórdia». Isto é, segundo aquele autor, aquilo que se verifica geralmente, é o estabelecimento de um consenso em que nenhuma das partes está inteiramente satisfeita com a outra e com a situação e em que, quanto à definição desta, só parcialmente podemos falar de congruência e compatibilidade.

2. O ESTUDO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Equacionemos agora algumas importantes metodologias de investigação da relação pedagógica, prestando especial atenção àqueles que privilegiaram o estudo dos fenómenos cognitivos que a atravessam e estruturaram.

O estudo da relação pedagógica aparece nos dias de hoje, como um tema especialmente significativo das investigações em Psicologia Educacional. É este facto que leva C. Coll e I. Solé (1990) a considerá-la como um campo privilegiado e promissor de estudos, um campo onde convergem investigações que durante muito tempo se ignoraram, um terreno fundamental para a compreensão dos processos de mudança que ocorrem na Escola.

Aliás, sendo o processo educativo, uma actividade social por excelência, uma peça quotidiana ensaiada na rede de relações da Escola, inimaginável nos é hoje a possibilidade de compreender e explicar esse processo à margem do estudo e compreensão das relações que entre si estabelecem os principais actores em presença: professores e alunos.

Durante décadas, o estudo da interacção educativa foi realizada sob a influência determinante das psicologias atomista e condutista e conduziu a investigações muito diversificadas. Desta linha de pesquisa são exemplos bem significativos as investigações conduzidas sobre os professores eficazes, sobre os métodos eficazes de ensino ou ainda sobre o que se passa nas salas de aula. Estes estudos tinham como objectivo principal a descrição exaustiva e «objectiva» dos comportamentos verbais e não verbais de professores e alunos, descrição realizada com a ajuda de sistemas de categorias mais ou menos sofisticados.

Hargreaves, já nos anos 70, sublinhava as limitações do método das categorias no estudo da interacção educativa e, diga-se a propósito, este autor apresentava também uma posição relativamente crítica quanto ao *estudo experimental* das interacções, considerando que, apesar do seu interesse académico e da engenhosidade das situações criadas ele se afasta das situações reais e conduz a resultados cuja tradução na realidade é por demais problemática.

A observação participante e a entrevista constituem instrumentos chaves da metodologia de-

fendida por este autor. Aliás, o recurso ao método etnográfico é particularmente dominante nos *investigadores que se reclamam do quadro teórico do interacionismo simbólico* de que Hargreaves se encontra próximo. Reclamando-se das concepções de G. Mead sobre o funcionamento da vida social, aqueles investigadores, estudam a interacção educativa, «não com o uso de provas, medidas ou experiências» (S. Delamont, 1987, p. 25), mas através da «observação participativa, visto que o observador fala com as pessoas que está a estudar e toma parte com elas, na sua actividade» (id). Uma atitude de rejeição de teorizações sociais globais e do recurso ao método experimental vai a par da opção metodológica atrás enunciada, centrada no «estudo da interacção cara a cara nas escolas e nas salas de aula» (id, p. 33).

As críticas que têm sido dirigidas ao interacionismo simbólico, ao seu reducionismo de análise, são objecto de séria atenção por parte de alguns pesquisadores desta corrente que parecem reconhecer as limitações daquela abordagem e a necessidade de as superar, mediante a articulação dos dados das negociações cara a cara com os processos sociais e económicos de grande escala.

Os estudos da dinâmica de grupo constituem também uma importante linha de pesquisa sobre a interacção professor-aluno, desenvolvida no quadro do grupo turma. Realizadas sob a influência da psicologia dos pequenos grupos, estas pesquisas desenvolveram-se a partir dos anos trinta e organizaram-se em referência a quadros teóricos e metodológicos de natureza plural: a psicosociologia é uma referência importante, mas a psicanálise e a sociologia têm também papel de relevo nesta corrente de estudos.

As investigações sobre os objectivos do grupo-turma, as comunicações e percepções interpessoais que o atravessam e a posição central do Professor, referenciam três das principais áreas de estudo deste tipo de abordagem.

Hoje, acompanhando C. Coll e I. Solé, podemos dizer que o estudo da interacção professor-aluno já não se encontra presidida «pela preocupação em identificar as chaves da eficácia docente e pela exigência da objectividade na categorização do comportamento. O interesse desloca-se quer directamente para o próprio processo de interacção, quer para os factores de natureza diversa que nele convergem... dando entrada

aos processos encobertos como elementos chave para a compreensão dos processos interactivos que se estabelecem entre o professor e os alunos na aula» (1990, p. 321).

É assim neste quadro que, o *estudo das representações* que atravessam e estruturam a interacção educativa (especialmente as representações que os parceiros em presença um sobre o outro constroem e aquela(s) que constroem sobre os outros elementos da situação), nos aparece também como uma interessante e nova direcção de pesquisa.

Observemos então mais minuciosamente o contributo que nos vem do estudo das representações e em especial aquele que se inscreve no quadro da teoria das Representações Sociais.

M. Gilly, é um autor que, desde finais da década de 70 e durante os anos oitenta, desenvolveu os seus estudos da relação pedagógica a partir do estudo das representações. Observemos então o seu modo de encarar este estudo.

Segundo Gilly a psicologia relacional, isto é, a psicologia que estuda os problemas referentes à relação professor-aluno, que se preocupa com as condições relacionais mais favoráveis à prossecução dos objectivos educativos, constitui uma das direcções centrais de pesquisa da psicologia da educação dos dias de hoje.

Gilly preconiza que essa psicologia relacional privilegia o estudo da situação educativa vivida ao nível da própria turma, reconhecendo que, a este nível, dois tipos de factos merecem consideração: por um lado, os próprios comportamentos dos parceiros em presença, o modo como objectivamente se comportam e interagem; por outro lado, os fenómenos da representação, nomeadamente da representação mútua professor-aluno, entendidos como essenciais à compreensão dos seus comportamentos.

É nesta segunda direcção que se orientam as investigações de Gilly, dado considerar que, subjacente ao jogo da interacção professor-aluno, desempenha papel particularmente importante a significação que cada um dos parceiros em presença mutuamente se atribui e ainda, a significação que atribuem quer ao contexto em que interagem, quer à tarefa em que se encontram envolvidos. Este processo de atribuição de sentido revela-se especialmente importante na elaboração das comunicações e comportamentos

sociais, constituindo pois um factor de compreensão dos mesmos.

Contudo, esta perspectiva, não conduz o autor a uma abordagem da relação pedagógica, exclusivamente centrada na análise descritiva dos fenómenos representacionais, pois estes articulam-se com factores mais amplos. Uma visão científica da turma como «sistema social interactivo» (Gilly, 1989, pp. 375-376), implica a compreensão do seu funcionamento «por referência a um meio social mais vasto» (Gilly, 1989, pp. 375-376). Segundo Gilly a psicologia da relação educativa só faz sentido se entendermos o peso determinante dos factores sociais e sócio-institutionais (objectivos educativos, processos e métodos educativos, estruturas, modalidades de funcionamento da instituição, referências ideológicas...) no destino da relação. A via preferencial para o estudo da relação professor-aluno é pois aquela que postula a existência de um modelo de relação educativa imposto pela instituição educativa, ela própria historicamente marcada. A margem de liberdade dos parceiros da relação e nomeadamente do professor é assim vista como fortemente limitada pelos constrangimentos impostos pela instituição que o emprega. Daqui decorre a convicção que nenhum dos grandes problemas com que a escola se confronta, pode ser resolvido localmente; nada de verdadeiramente essencial pode ser transformado ao nível da relação pedagógica se os processos educativos e sobretudo se o quadro institucional se mantiverem inalterados.

Consequentemente, a *psicologia da relação educativa* preconizada, não se centra em factores de personalidade, não se apoia numa psicologia da pessoa, mas sim numa *psicologia dos personagens*, que está atenta ao papel desempenhado pelo professor e aluno no quadro institucional em que interagem. Segundo Gilly, uma psicologia da relação educativa centrada naqueles factores de personalidade só pode conduzir a explicações e soluções de carácter ilusório; a consideração dos traços de personalidade só poderá pois revestir-se de algum interesse se integrados num contexto de outra ordem. Anote-se em reforço de tal tese que a relação educativa é compatível com os mais diversos tipos de personalidade, o que, segundo o autor, não exclui as vantagens que podem advir de intervenções apostadas na formação e mudança de atitudes fa-

voráveis a um adequado desenvolvimento da relação pedagógica.

Segundo Gilly, também uma psicologia da relação educativa, centrada no «modelo da eficácia», parece destinada a sucessivas decepções. O pressuposto da vantagem de um modelo de relação pedagógica sobre outro, diferenciados em função das características próprias das situações concretas (objectivos educativos particulares a cada matéria ensinada e/ou características físicas, psicológicas ou psicosociológicas dos alunos implicados, por exemplo) também não tem, segundo o autor, condições de autonomia explicativa.

Embora com algumas nuances, esta caracterização do que deve ser uma psicologia de relação educativa, encontra-se presente em várias produções de Gilly da década de 80.

Contudo o autor acrescenta ainda outros importantes elementos caracterizadores daquela abordagem. Com efeito, apesar da importância concedida ao estudo das representações e à sua articulação com sistemas sociais e sócio-institutionais mais vastos, tal estudo só ganha relevância no campo da psicologia da educação, se for continuado por uma compreensão das relações entre representações e comportamentos.

Neste sentido, Gilly faz referência a duas possíveis direcções de pesquisa, aliás já em desenvolvimento: uma delas interroga-se sobre as relações entre as representações que o professor forma do(s) aluno(s) e o comportamento efectivo deste(s); uma outra interroga-se quanto à incidência dos fenómenos de representação, sobre a natureza e eficácia dos comportamentos pedagógicos dos professores.

Registe-se no entanto que, apesar do manifesto interesse destas investigações, elas não têm conduzido a resultados suficientemente conclusivos. No seu entender tal facto deve-se, entre outras razões, à insuficiente consideração da especificidade e complexidade da situação educativa e das condutas interactivas que nela ocorrem.

A complexidade da relação entre os fenómenos de representação e a interacção educativa revela-se na pertinência de questões como estas: Será que representações semelhantes nos sujeitos se traduzem em condutas semelhantes desses sujeitos? Ou será que representações semelhantes

nos sujeitos se traduzem em conduta diferentes desses sujeitos?

A resposta a estas questões exige porventura que se considere a significação que as representações tomam para os sujeitos: representações semelhantes no seu conteúdo, não traduzem necessariamente uma homogeneidade de significação das mesmas no universo representacional do sujeito. Acresce que uma mesma representação pode intervir como orientadora da conduta ou pelo contrário intervir, *a posteriori*, como legitimadora desse comportamento ou ainda como um instrumento de reparação/compensação.

Apesar das dificuldades, mantém-se a necessidade de prosseguir estudos sobre a relação das representações e das condutas, sendo que, tendo em conta a especificidade e complexidade da situação educativa, o estudo do impacto dos fenómenos de representação não pode deixar de considerar factores tais como, as concepções educativas dos professores, a natureza das situações pedagógicas e os objectivos e constrangimentos institucionais.

Pela importância de que se revestiu na génesis da nossa própria pesquisa, julgamos pertinente referenciar sinteticamente o modo como Abric encara o estudo da interacção, ainda que na sua investigação utilize uma metodologia bem distinta da nossa – o método experimental –, e não tome como objecto o estudo da interacção educativa.

Abric atribui ao *estudo das interacções um lugar privilegiado no campo da Psicologia Social*, identificando-o aliás como seu objecto de estudo. O autor, na sua obra «Coopération, Compétition et Représentations Sociales» (1987), propõe-se desenvolver o estudo da interacção, designadamente da *interacção conflitual*, estabelecendo como hipótese geral da sua investigação que «o comportamento de um indivíduo numa situação de interacção decorre não das características objectivas dessa situação, mas da sua representação da situação» (id, p. 81), ou seja da representação de si, da representação do outro e da representação da tarefa.

A sua investigação decorre no quadro de uma *abordagem* que expressamente começa por designar de *cognitiva*, na medida em que respeita um postulado base deste tipo de enfoque: a sobrevalorização do subjectivo relativamente às características objectivas do meio, ou seja, o re-

conhecimento do papel activo do sujeito na relação que mantém com o objecto e na reconstrução interna desse objecto, reconstrução à qual é reconhecido um papel determinante na reacção do sujeito.

Mais adiante, na mesma obra, considera que as *abordagens* que decorrem no quadro das *representações sociais*, embora em linhas gerais se filiem numa perspectiva cognitivista, representam contudo em relação a esta um salto qualitativo, pela radicalidade com que encaram o papel activo do sujeito na restruturação da realidade e pela confluência nesse processo, de dimensões de natureza psicológica, ideológica e sociais. Segundo o autor, a noção de RS, embora integrando os mecanismos cognitivos clássicos – referência aos sistemas de categorização e selecção da realidade, os quais interpõem entre esta e o sujeito um filtro orientador dos processos de descodificação dessa realidade –, ultrapassa este plano na medida em que remete para uma «produção original, uma remodelagem completa da realidade... onde as conotações da ideologia pessoal ou... colectivas têm um lugar essencial» (id, p. 77).

É a esta realidade interna que o sujeito vai reagir, é com ela e através dela que se confronta com o mundo e com os outros, munido de um sistema de expectativas e antecipações que, *a priori*, condicionam o que vai acontecer. Assim, na interacção, a realidade subjectiva é sobrevalorizada relativamente às características objectivas do outro, do comportamento do outro, sendo o outro e o seu comportamento que vão ser compreendidos à luz dos *a priori* do sujeito.

O corte com o postulado neo-behaviorista é pois evidente: embora sem negar o peso dos factores externos, na verdade o que está em jogo não é tanto a explicação das interacções através de variáveis objectivas, mas antes a sua explicação através da realidade simbólica.

Abric propõe-se realizar este estudo utilizando a situação de jogo experimental (dilema dos prisioneiros) e enuncia como *elementos essenciais de uma situação de interacção conflitual, o sujeito, o seu parceiro, a tarefa que os une e o contexto que os cerca*. Mas a importância capital do sujeito não deixa de ser sublinhada na sua actividade de apropriação e reconstrução da realidade exterior, actividade através da qual, o exterior desempenha o seu papel na atitude do su-

jeito face a ela e no seu comportamento quando em situação de interacção. Podemos pois dizer que, em situação de interacção conflitual, o papel do parceiro, da tarefa ou do contexto é sempre mediatisado pela significação que o sujeito lhes atribui, e se atribui, pela representação que elabora a seu respeito em função de um sistema cognitivo já estabelecido. Em situação de interacção o indivíduo não reage em função da situação objectiva, mas sim em função da representação que constrói a seu respeito. É por isso que *o estudo das representações presentes nesse gênero de situações* (nomeadamente representações de si, do(s) outro(s), da tarefa, em suma, da própria situação), *o estudo das relações de interdependência que essas representações mantêm entre si e a análise das suas relações com o comportamento do sujeito constituem para Abric o objectivo fundamental da sua pesquisa.*

Em suma, podemos concluir que, actualmente, o estudo da interacção educativa – quer quanto contexto das aprendizagens académicas, quer quanto contexto relacional – não prescinde do estudo das significações e nomeadamente das representações dos seus participantes sobre a situação educativa. *O estudo da relação professor-aluno exige a concessão de um especial cuidado ao exame das representações que os participantes na relação mutuamente constroem, bem como a representação que constroem sobre si próprios, sobre o seu papel, sobre a tarefa que os une, sobre o contexto em que interagem. Aquele exame supõe que se preste atenção não só ao conteúdo das representações, mas também à sua estrutura, ao seu processo de formação, mudança e apropriação, ao grau de coerência do universo representacional em que cada representação se insere e ainda à natureza da sua relação com a conduta, com as práticas dos sujeitos, quer simbólicas quer reais.*

Quanto a este último aspecto foi-nos dado perceber a extrema dificuldade de que se reveste um estudo da relação representação-conduta, muito especialmente se pretendermos ultrapassar os níveis de análise descritiva e correlacional e situarmo-nos a um nível de explicação causal. Com efeito, trata-se de um estudo difícil, devido à complexidade da própria situação, a qual se prende nomeadamente com o facto de podermos conceber ambos os elementos da relação repre-

sentação-conduta quer enquanto causa, quer enquanto consequência do outro; por outro lado, mesmo que estabelecido o impacto da representação na conduta, como vimos, este pode traduzir-se em termos de relação causal, mas pode também exercer uma função legitimadora ou mesmo reparadora de condutas anteriores. Revele-se pois altamente problemática a aplicação de um modelo linear de relação causal, emergindo assim com maior pertinência o modelo de interacção recíproca entre os fenómenos em apreço.

A dificuldade de estabelecer esta relação em termos causais, particularmente se não se trata de estudos experimentais laboratoriais, pode ser claramente percebida à luz dos trabalhos e das revisões de literatura que têm sido levados a cabo a propósito de um fenómeno próximo, subsequente ao fenómeno representacional e que é o fenómeno das «expectativas» e particularmente da «profecia de auto-realização». Estas pesquisas foram sobretudo desenvolvidas a partir do estudo experimental de terreno realizado por Rosenthal e Jacobson (1968). As diversas revisões de literatura que sobre o tema têm sido produzidas são unâimes em constatar a inexistência de conformidade com os resultados obtidos por Rosenthal e Jacobson, embora pareça ser certo que, algumas vezes, em certas condições, os efeitos da expectativa do professor sobre a conduta dos alunos têm lugar. Essas condições surgem como uma complexa rede de mediações, rede de que vários investigadores, nomeadamente Gilly (1980), têm procurado apresentar um modelo. Segundo este, entre a informação prestada ao professor sobre os alunos e a mudança do comportamento destes, uma série de mediações têm de ser verificadas. Em primeiro lugar, é necessário que a informação prestada ao professor sobre os alunos se traduza efectivamente na sua representação sobre o(s) aluno(s) o que, dada a resistência das representações, exige que a informação prestada tenha crédito, que não contrarie a representação prévia do professor e que seja consentânea com a experiência quotidiana que o professor tem na sala de aula onde colhe informação sobre os seus alunos. Em segundo lugar, é necessário que a mudança da representação se associe a uma mudança de expectativas quanto ao rendimento do(s) aluno(s) o que nem sempre se verifica. Em terceiro lugar e cumulativamente com as duas condições anterio-

res, é necessário que as representações e expectativas do professor tenham tradução no tipo de comportamentos a ter pelo professor, junto dos alunos que são objecto daquelas.

Outros autores avançam com o equacionamento de mais condições para que o efeito de expectativas se produza. Hargreaves (1977), por exemplo, tinha previamente, chamado a atenção para o peso da importância concedida pelo aluno à opinião que sobre ele tem o professor e para a natureza concordante ou contraditória entre o auto-conceito do aluno e as expectativas do professor.

Em suma, com a referência a esta problemática, o que pretendemos sublinhar é que, apesar da importância da articulação entre relação pedagógica e conduta, não podemos simplificar tal relação devido ao complexo conjunto de mediações que ela comporta e que reclama o recurso e a integração de diversos conceitos e teorias psicológicas. Estudos parcelares sobre esta problemática conduzidos no terreno, dificilmente poderão ultrapassar com segurança os níveis de abordagens exploratória e descritiva da situação, ou a abordagem correlacional de alguns factores que nela interferem.

Quanto aos factores/*variáveis a ter em conta* no estudo da relação professor-aluno, como vimos, Gilly privilegia os grandes factores sócio-institucionais. Eles parecem estruturar as grandes dimensões organizativas do universo representacional do professor e do aluno. Contudo, se privilegiarmos uma análise menos sincrética do conteúdo das representações, se privilegiarmos a pesquisa dos pequenos sintomas de diferença e/ou de mudança, se quisermos estar mais atentos ao despontar de pequenas contradições nesse universo, então, a nosso ver, isso justifica o recurso a variáveis de natureza menos macroscópica, as quais, aliás, em outras investigações se revelaram de interesse para a pesquisa. Trata-se de variáveis que têm a ver com o contexto próximo de interacção e com uma consideração mais diferenciada da posição dos personagens da cena educativa.

Observe-se agora alguns estudos que especificamente exploram *as representações dos professores sobre a indisciplina*.

No quadro da teoria das representações sociiais, não parece que tenham sido publicados tra-

balhos, directamente centrados no tema do conflito na sala de aula.

No âmbito da psicologia social, a perspectiva interacionista do «desvio», oferece-nos contudo um quadro teórico interessante e, além disso, compatível com o quadro geral da nossa pesquisa.

Deve-se a Hargreaves um contributo decisivo na operacionalização daquela perspectiva no campo da indisciplina escolar, considerando-a uma forma de desvio.

A *perspectiva interacionista* do desvio, consiste em considerar que «o desvio não é uma qualidade do acto que a pessoa comete, mas antes uma consequência da aplicação por outros, das regras e sanções, a um “provocador”: o desviante é aquele a quem esse rótulo foi aplicado com êxito; o comportamento desviante é um comportamento que as pessoas rotulam como tal (...) Até que ponto um acto é desviante depende do modo como as outras pessoas reagem a ele. O desvio não é uma qualidade inerente ao próprio comportamento, pois é relativo à interacção entre a pessoa que comete um acto e aqueles que a ele respondem» (Becker, 1966, citado por Hargreaves, 1978).

O desvio não é pois algo de substantivo e absoluto, mas antes *um fenómeno construído no âmbito de um contexto de interacção social*, mediante a categorização, a etiquetagem, de alguém ou de algum acto como desviante, por parte de um indivíduo ou de um grupo. Naturalmente que o acto e o sujeito que o praticou não são uma criação de etiqueta, mas a sua definição como acto e/ou sujeito desviante, isso sim, é criação social, pelo que o desvio pode consequentemente definir-se como «um processo social de etiquetagem» (id).

Decorre desta abordagem que, sendo o categorizador parte activa na produção do «desvio», o estudo deste fenómeno deve encará-lo como a «variável crítica» de maior importância. No caso do desvio escolar, esta defesa de uma maior atenção ao processo de etiquetagem do que ao produto etiquetado, conduz-nos naturalmente a prestar uma especial atenção ao *professor*, uma atenção igual ou mesmo superior, àquela que deve ser prestada ao aluno e/ou acto etiquetado.

É pois no contexto da interacção professor/aluno que o desvio se constitui, no momento em

que este último ou os seus actos são por aquele rotulados como tal.

Hargreaves sublinha que a etiquetagem explícita do aluno, o «assinalamento», constitui o fim de um processo que ele designa por «carreira não oficial de desviante» (id, 1978) e o início da sua «carreira oficial» (id), na qual o aluno deixa de ser visto como «o causador de problemas» e passa a ser visto como um «caso problema». A auto-etiquetagem do aluno como desviante, é um dos maiores riscos daquele processo, risco tanto mais inglório quanto, dificilmente conduz à superação da situação que esteve na raiz da etiqueta. A identificação do aluno com o próprio acto censurado, a sua fusão com ele, diminui-lhe extraordinariamente a possibilidade de, através da dissociação pessoa-acto, ensaiar a construção de um modelo de conduta mais adaptada e socialmente mais aceitável, se disso se tratar. Por outro lado, a expectativa gerada no professor, relativamente ao aluno etiquetado, pode desencadear um processo de auto-realização de profecias, o qual virtualmente conduz a um acantonamento do aluno no papel que lhe cabe, esmeradamente, desempenhar.

Já a etiquetagem não da pessoa mas do acto como desviante, se afigura, segundo Hargreaves, como uma solução mais susceptível de resolver o problema criado ou, pelo menos, menos amplificadora do desvio inicial.

O processo de etiquetagem do aluno ou do seu acto como desviante, está indissoluvelmente ligado ao fenómeno perceptivo, isto é, ao modo como o professor percebe a conduta observada, à luz de outras informações que eventualmente possua sobre o aluno. É apoiando-se na aparência do aluno, no seu grau de conformidade às regras de conduta e às regras académicas, na sua simpatia e na relação que estabelece com os seus pares que o professor «especula», chega a «elaborar» a sua percepção e a «estabiliza» em termos de categorização, atribuindo ao aluno a consequente etiqueta.

A conduta do professor, a sua reacção à situação, também só pode ser cabalmente compreendida, no quadro desse condicionante cognitivo que é a sua percepção dos factos.

Hargreaves considera que, em todo este processo, apesar da diversidade das reacções, o que há de comum entre os professores, é o modo como se confrontam com a conduta do aluno e que

se traduz numa interpretação dessa conduta em função da resposta a três questões: se o comportamento deve ser considerado um mau comportamento; se assim for definido qual é o seu grau de gravidade; quais são as fontes desse comportamento.

É a resposta a estas questões que leva o professor a proceder de um ou outro modo, a sua reacção relacionando-se pois em grande medida com a percepção que forma sobre as fontes e consequências do acto, percepção que lhe faculta a resposta às três questões acima enunciadas.

Gostaríamos de sublinhar que, apesar da importância concedida ao professor na construção do desvio escolar, o aluno, contudo, não é concebido como um elemento passivo nesse processo. Com efeito, por exemplo, nem todos os alunos aceitam o rótulo que os professores lhes atribuem e mesmo quando o aceitam, nem sempre respondem com o exacerbamento do desvio.

Segundo Hargreaves, o impacto do processo de etiquetagem do aluno está associado a algumas condições, a saber: a frequência da etiquetagem, o grau de importância que o rotulador tem para o rotulado, o grau de generalização do rótulo, nomeadamente entre os professores e o seu carácter mais ou menos público.

Em suma, o que desejarmos sublinhar é que, no quadro da perspectiva interacionista do desvio escolar, tal como Hargreaves a apresenta, este forma-se através de um processo de categorização social do aluno e/ou do seu comportamento como desviantes, como indisciplinados, sendo este processo indissociável de prévia percepção do professor sobre as fontes e/ou consequências desse acto e/ou também sobre as razões do próprio aluno, sobre as suas intenções ao cometer o acto. O nível de investigação do professor sobre esta questão é bastante contingente e, consequentemente, é-o também, o seu resultado, ou seja, o próprio processo de categorização e etiquetagem.

Em conclusão, sublinha-se que, esta perspectiva sobre a indisciplina, questiona muito directamente o conceito médico de desvio, segundo o qual, a origem da indisciplina deve ser procurada, no alunos, nas suas fraquezas ou doenças. Mas questiona também ao fim e ao cabo, todas as perspectivas que procuram a explicação do desvio quer num só dos parceiros da relação educativa, quer em contextos exteriores

que, do exterior, unilateral e mais ou menos inexoravelmente, marquem a situação educativa na sala de aula e determinem o desvio.

Outros estudos explicitamente desenvolvidos no quadro do interacionismo simbólico, como o são os de S. Delamont, sublinham a *necessidade de compreender as «perspectivas» dos parceiros da relação educativa*, nomeadamente as perspectivas dos professores, entendendo-se por elas «um conjunto ordenado de convicções e orientações em cujo interior, ou em referência ao qual, as situações são definidas e compreendidas pelos professores (e pelos alunos)» (Delamont, 1987). Essas perspectivas são geralmente estabelecidas tendo em conta o grupo de referência – no caso os outros professores ou um ou outro grupo de professores. As perspectivas dos professores sobre o seu trabalho na sala de aula têm, segundo aquela autora, «dois focos principais: o domínio e a instrução. Sem domínio o professor não pode dar instrução e a instrução é a sua razão de ser» (id).

As questões do domínio ou da disciplina ou das regras de comportamento, constituem pois um campo importante das «perspectivas» dos professores e, apesar dos comuns padrões de referência, elas traduzem-se em definições de situação e em capacidades de imposição dessas definições que variam, nomeadamente, ao nível dos diversos sectores de ensino.

Essas perspectivas são indissociáveis da condição de ser professor, mas ser professor é desempenhar um papel, o qual, se bem que dite determinadas modalidades de comportamento, deixa ao indivíduo uma margem de liberdade e de interpretação pessoal e criadora. Daí a existência de padrões comuns, mas também de variações dentro desses quadros.

Gostaríamos ainda de fazer referência a dois estudos que expressamente exploram as representações dos Professores, os estudos de S. Mollo e de Meyer.

A propósito da exploração da representação do mau aluno, *Mollo* (1979) aborda também a representação da indisciplina. Esta confunde-se com o aluno indisciplinado, isto é, com aqueles alunos que perturbam a comunicação escolar, unidirecionalmente considerada. É sobretudo a partir da desobediência e indelicadeza com o professor, que podemos inferir qual o significado principal que o fenómeno da indisciplina assume

para o professor, de tal modo que, «uma criança mal educada dificilmente poderá ser considerada como um bom aluno» (1979). Aspectos que poderíamos associar a uma perturbação do funcionamento geral da aula (convenções) e sobretudo, os que remetem para o mau relacionamento com colegas, intervêm de um modo muito menos significativo no campo dessa representação.

No âmbito das variáveis trabalhadas por Mollo, gostaríamos de destacar o facto de os futuros professores se apresentarem mais atentos do que os seus colegas substitutos, ao fenômeno de indisciplina.

A mesma autora explorou também o tema dos castigos, observando que a situação a propósito da qual mais professores entenderam que o aluno era merecedor de castigo, era aquela em que este se comportava indelicadamente com o seu professor. Sendo que a delicadeza constitui uma importante dimensão do aluno ideal e que a indelicadeza representa um papel central na representação da indisciplina, evidencia-se a coerência deste universo, bem como a coerência do seu magistercentrismo.

Relativamente às variáveis trabalhadas, destaca-se que os homens se apresentam mais severos do que as mulheres e que os futuros professores e professores substitutos embora concordem quanto às situações menos merecedoras de castigo (tagarelice e denúncia), já apresentam diferentes opiniões, quando consideradas as situações mais merecedoras de castigo. Assim, enquanto que os futuros professores conferem maior importância à relação professor-aluno, à indelicadeza que o aluno venha a patentear nessa relação, já os professores substitutos, consideram mais grave, aspectos relacionados com a produção do aluno (como sejam o atamancar do trabalho, o copiar), ou com o funcionamento geral da aula (distração). Segundo Mollo «parece... que a prática escolar pode modificar o sistema de representação do mestre» (1975), ainda que essas diferenças não questionem a rígida prevalência de modelos pedagógicos semelhantes.

Meyer o outro autor que referimos, conduziu junto de professores, o estudo da criança, bem como da representação da escola e do próprio professor, utilizando como elemento desencadeador e revelador dessas representações, um tema integrante do universo representacional da indisciplina, o tema da sanção.

Recorreu à entrevista aberta, junto de doze jovens professores (1975) e da análise das mesmas decorre a ideia, que a sanção é necessária, assegura a ordem escolar e favorece o trabalho, desenvolve na criança valores morais, dissuade-as de maus comportamentos e constitui-se como um ocasião de resgate.

Segundo o autor, esta representação mantém um elo lógico com outras representações do universo representacional dos professores (a do aluno, da escola e do seu próprio papel de professor) e traduz a prevalência de modelos de relação pedagógica, próprios da corrente tradicional.

Esta preocupação em ler a interacção educativa à luz dos modelos pedagógicos que a organizam (e que a exploração das representações permitem detectar), também a encontrámos em Mollo.

Meyer procede à caracterização desses modelos socorrendo-se da já clássica distinção estabelecida por Suchodolski (1972) entre «pedagogia da essência» e «pedagogia da existência». Segundo este autor, na primeira, a prioridade reside em «realizar o que o homem deve ser» (id) em desenvolver nele «tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua verdadeira essência, asfixiada pela sua existência empírica» (id). A «pedagogia da existência», apoia-se na crença na bondade inata do homem e recomenda à educação que se apoie na «totalidade do homem empírico, acompanhando o desenvolvimento das suas forças, os seus gostos e aspirações» (id).

Segundo Meyer, a análise destas duas correntes da filosofia da educação, permite confrontar duas atitudes a respeito da sanção, as quais, aliás, remetem para duas concepções, quer das finalidades educativas, quer das crianças, quer do próprio papel do professor. Numa destas correntes, a sanção apresenta um triplice significado: «favorecer as aprendizagens escolares, assegurar a ordem escolar e permitir a formação moral...» (id); na outra corrente «a autonomia do sujeito passa pela liberdade. A sanção, pedagogicamente falando, não tem nenhum significado. A sua utilização, é não só inútil, mas nefasta» (id).

Os dados recolhidos por Meyer, no estudo a que vimos fazendo referência, remetem pois para o predomínio daquela corrente pedagógica de carácter mais tradicional, apostada em autorita-

riamente elevar o aluno acima dos seus comportamentos naturais, moldando-o por uma imagem idealizada da criança, produzida pelo próprio adulto.

Contudo, Meyer chama a atenção para o facto de a análise das entrevistas, permitir detectar algumas contradições nesta representação da sanção, que indiciam a presença de elementos menos racionais nesta prática educativa. Com efeito, a sanção seria também um sintoma da agressividade inata ao homem, a qual encontraria na «inferioridade» física e intelectual da criança-aluno, um bom contexto para se exercer.

Assim sendo, a análise da sanção revela-nos a sua natureza contraditória: enquanto que a representação sobre a prática da sanção parece coerente com os modelos educativos idealistas, essencialistas, que atribuem à educação, como finalidade última, o autocontrolo e a interiorização de valores, já porventura a prática da sanção se revela bem longe desse ideal e do sistema de valores que lhe é inherente.

No nosso país, *M. T. Estrela* (1986), como conclusão geral da sua investigação, chama a atenção para o predomínio de uma concepção do espaço escolar e designadamente do espaço da sala de aula, como espaço de produção, espaço de trabalho, em cuja organização e gestão o professor continua a manter um lugar de privilégio. A estrutura e natureza das comunicações do próprio professor e, *a fortiori*, dos alunos, aparecem como fortemente marcadas pela finalidade produtiva do espaço escolar; a dimensão sócio-afectiva da dinâmica relacional permanece altamente limitada e o «encontro pessoal» é praticamente impossível.

Verifica-se também a interferência de um parâmetro mais normativo e formalista na avaliação da situação e na orientação da conduta geral do professor – trata-se de um fenómeno que entra em choque com o parâmetro «produção», vindo a verificar-se o predomínio deste último, aliás tanto mais acentuado quanto mais avançamos nos níveis de escolaridade.

Assim, é à luz deste quadro que podemos compreender o desempenho pelo professor do seu papel disciplinador, o qual revela mais um critério de funcionalidade, do que um critério normativo: a conduta da turma é avaliada em função da sua produção e dos comportamentos e atitudes que abertamente a perturbam, ao obsta-

culizarem o desempenho dos papéis produtivos do professor e/ou dos alunos.

Em todo caso, indisciplina são também os actos que directamente «atacam o professor», a sua autoridade ou a sua pessoa. Aliás a força desta representação de indisciplina nos professores, aponta, segundo a autora, a necessidade de seriamente se encarar na formação de professores a aquisição, não só de *skills* centrados no ensino, mas também de *skills* de ordem relacional.

Em suma, e apesar do que acabou de se dizer, a representação dominante sobre o fenómeno da indisciplina traduz a força do critério da produtividade – o qual se manifesta quer na avaliação da situação, quer no processo de disciplinação, em prejuízo de critérios de natureza normativa, formalista. Esta relativa anomia acaba por introduzir contradições e ambiguidades na situação pedagógica, tornando-se porventura ainda mais difícil de gerir e constituindo-a como um desafio ainda maior ao cabal desempenho do papel do professor.

Para terminar, gostaríamos de *reter das investigações sobre indisciplina aqui invocadas, três aspectos principais:*

- 1) A indisciplina é um fenómeno psicossocial, ocorre no contexto da interacção professor-aluno e portanto para ser compreendido reclama sempre a consideração de pelo menos duas variáveis – o professor e o aluno.
- 2) Sendo os professores uma importante variável na construção social do fenómeno de indisciplina, é necessário conhecer (que eles conheçam) as suas perspectivas, as suas representações sobre o problema, nos seus traços gerais/comuns, mas também na suas particularidades.
- 3) Os estudos de representações da indisciplina que referimos (Mollo & Meyer) sugerem a prevalência de modelos pedagógicos muito centrados na pessoa do Professor, nas suas necessidades de consideração e respeito na avaliação da situação e subsidiários de uma abordagem preferencialmente idealista e tradicional do aluno; já os de T. Estrela sugerem a prevalência de uma avaliação das condutas em função da facilitação ou obstrução da produção, do trabalho escolar.

3. A REPRESENTAÇÃO DO CONFLITO NA AULA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Desde finais dos anos 80 a *relação pedagógica* constitui para nós um relevante *tema* de pesquisa, particularmente a relação pedagógica *em situação de conflito*. Começámos por desenvolver o seu estudo centrando-nos na *posição do professor*, na sua interacção com o(s) seu(s) aluno(s) e utilizando como especial *quadro conceptual* e metodológico a teoria das *representações sociais*. É desta pesquisa, cujos dados foram recolhidos entre os anos de 89/90 que passamos a dar conta.

Colocámos então como *objectivo principal a exploração* de representações que supomos especialmente mobilizadas no contexto da relação em estudo, a saber: *a representação do aluno e a representação da situação de conflito*, sendo nesta última que nos iremos deter.

Julgámos que a concretização deste objectivo poderia por um lado ajudar a melhor compreender a relação educativa e, por outro lado, contribuir para a definição de projectos de intervenção, apostados em torná-la mais eficaz e satisfatória.

Pretendemos também analisar se as representações estudadas variavam na nossa população em função da duração da sua prática profissional, isto é, *em função da posição dos professores na carreira docente*, particularmente no seu *início* e no meio.

Através da entrevista semi-estruturada, inquirimos quinze professores em início de carreira (IC) e quinze em meio de carreira (MC), todos eles professores de alunos de terceiro ciclo de escolaridade de uma escola do distrito de Lisboa.

A investigação que realizámos assumiu um carácter predominantemente exploratório, pelo que não pretendemos proceder a ilegítimas e apressadas generalizações, mas tão só recolher algumas indicações para reflexão e bases para uma investigação mais alargada.

As entrevistas foram analisadas em função de uma grelha de análise (Anexo 1) que se organiza em torno dos seguintes temas: A. Significado da situação de conflito; B. Fontes do conflito. C. Gestão da situação.

A partir da análise temática e categorial dos dados, podemos concluir que a abordagem glo-

bal da situação de conflito, reforça em termos de *significação* as situações que afectam a relação com o professor e as que afectam o funcionamento normal das aulas, como as duas situações mais expressivas nos dois grupos de sujeitos.

Na categoria relativa à relação com o professor caem 44.5 e 34.2 dos indicadores dos grupos de IC e MC respectivamente e na categoria do processo aula, caem 19.7 e 30. dos indicadores dos grupos de IC e MC respectivamente.

Registe-se que não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. Contudo, se admitirmos uma equitativa distribuição dos indicadores pelos dois grupos, observa-se que os professores em IC invocam as situações que perturbam o normal funcionamento da aula menos do que seria de se esperar, enquanto que os seus colegas se encontram além desse limiar; já a propósito de situações pertur-

badoras da relação professor-aluno, observa-se justamente o inverso do que atrás foi descrito.

Esta diferença, encontrada em outras situações de análise, parece-nos bastante expressiva, ainda que devamos sublinhar que as situações representadas pelos professores como afectando a relação professor-aluno quer porque constituem um confronto com a sua pessoa quer porque questionam o seu papel de gestor da sala de aula, são aquelas que, em qualquer das condições de análise usadas ocupam sempre o primeiro ou o segundo lugar, mais frequentemente o primeiro.

Relativamente à *fonte* das situações de conflito e tendo-se pronunciado em ambos os grupos 73.3 dos sujeitos em ambos os grupos também a categoria em que recai uma maior percentagem é aquela que atribui aos *alunos* a fonte – embora não necessariamente a responsabilidade moral –

FIGURA 1
Distribuição das categorias / IC, MC, IC + MC / indicadores

Significação das Situações de Conflito							Total
	A.1	A.2	A.3	A.4	A.5	A.6	
IC	% 19.7 n. 27	% 14.6 n. 20	% 7.3 n. 10	% 44.5 n. 61	% 10.9 n. 15	% 2.5 n. 4	100. 137
MC	% 30.3 n. 36	% 9.2 n. 11	% 10. n. 12	% 34.2 n. 41	% 13.3 n. 16	% 3.3 n. 4	100. 120
Total	% 24.5 n. 63	% 12.1 n. 31	% 8.6 n. 22	% 39.7 n. 102	% 12.1 n. 31	% 3.1 n. 8	100. 257

FIGURA 2
Distribuição das categorias / IC, MC, IC + MC / indicadores

	Fonte do Conflito	Total	
	IC	MC	
B1	% 42.1 n. 16	% 53.2 n. 19	53.4 99
B2	% 26.3 n. 10	% 21.1 n. 8	21.7 41
B3	% 7.9 n. 3	-	3.9 8
B4	% 7.9 n. 3	% 7.9 n. 3	7.9 6
B5	% 13.9 n. 6	% 7.9 n. 3	11.8 9
Total	100. 38	100. 38	100. 76

FIGURA 3
Distribuição das categorias / IC, MC, IC + MC / indicadores

Gestão das Situações de Conflito																		
	C.1	C.2	C.3	C.4	C.5	C.6	C.7	C.8	Total									
IC	% 6.5	n 7	% 30.6	n 33	% 4.6	n 5	% 0.9	n 1	% 40.7	n 44	% 3.6	n 6	% 4.6	n 5	% 6.5	n 7	% 100.	n 108
MC	% 6.7	n 8	% 43.7	n 52	% 5.9	n 7	-	-	% 29.4	n 35	% 6.7	n 8	-	% 7.6	n 9	% 100.	n 119	
Total	% 6.6	n 15	% 37.4	n 85	% 5.3	n 12	% 0.4	n 1	% 34.8	n 79	% 6.2	n 14	% 2.2	n 3	% 7.	n 16	% 100.	n 227

da situação. Também em segundo lugar (num segundo distante lugar), e com grande diferença percentual inter-grupos, os *professores* consideram-se a si próprios a fonte do conflito.

Não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, pelo que não se confirma a hipótese inicial, ainda que mereça destaque o facto de os professores em IC fazem menos referências ao aluno do que seria de se esperar e ligeiramente mais ao professor, verificando-se com os professores em MC justamente a situação inversa.

Relativamente à gestão das situações de conflito, verifica-se que as duas *estratégias* mais populares nos dois grupos são as *intermédias* e as *autoritárias*, mas os professores em MC, concedem a prioridade às estratégias intermédias enquanto que os professores em IC se pronunciam preferencialmente pelas estratégias autoritárias.

É igualmente interessante sublinhar que, apesar da clara popularidade destas duas estratégias ambos os grupos fazem referência ao recurso a outras estratégias, aliás de um modo relativamente equilibrado, excepto no que se refere à reorganização negociada da situação, que tem pouco significado no grupo de IC e nenhum no grupo de MC.

Outro elemento de registo interessante diz respeito à estratégia da gestão da situação que passa pela «ignorância» da mesma, omitida pelo grupo de MC, e com pouca expressão no outro grupo. Este facto não é porventura alheio ao grande relevo que as estratégias severas parecem

assumir na gestão dos conflitos em sala de aula. Com efeito, podemos por hipótese admitir que, quanto mais severa se apresenta a gestão dessas situações, tanto menor será a tendência a «ignorar» a sua ocorrência.

Destaque-se também o inexpressivo significado das estratégias de prevenção. Diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos não se registam, ainda que possamos dizer que os professores em IC se referem às estratégias intermédias menos do que seria de esperar e às autoritárias além desse limiar, verificando-se a situação inversa com os professores em MC.

Se observarmos o conjunto da amostra podemos salientar que a representação da situação de conflito é definida por estes professores a partir das suas implicações nefastas na relação professor-aluno e em seguida na perturbação do funcionamento normal da aula, a sua origem é atribuída sobretudo aos alunos, ainda que também aos professores e na sua resolução, os professores evocam muito proximamente estratégias de gestão quer do tipo autoritário, quer do tipo intermédio, desenvolvidas uma e outra a partir de uma afirmação unilateral de poder.

Em suma podemos dizer que no respeitante às três dimensões retidas para análise da representação do conflito em sala de aula se afiguram plausíveis algumas conclusões e legítimos alguns comentários:

a) quanto ao significado atribuído à situação:

(1) ambos os grupos parecem privilegiar uma definição de conflito assente em dois

critérios: o confronto com o professor ou o enfraquecimento da qualidade da relação a estabelecer com ele por um lado e, por outro lado, a perturbação do normal funcionamento da aula em termos genéricos; (2) os professores em IC referem mais vezes as situações que ao seu olhar traduzem confronto com o professor, vindo em segundo lugar aquelas que traduzem perturbação do normal funcionamento da aula; (3) os professores em MC também referem mais vezes as situações que reflectem confronto com o professor e em segundo lugar – mas num segundo lugar muito mais expressivo –, as que se repercutem no normal funcionamento da aula; (4) parece pois haver uma zona de largo consenso entre os dois grupos no que respeita ao significado da situação de conflito, particularmente no que respeita à importância concedida às situações categorizadas como afectando a relação com o professor, (5) contudo, sublinhe-se que a perturbação da relação professor-aluno parece ter mais impacte na representação dos professores em IC do que na dos seus colegas e a perturbação do funcionamento da aula parece ter mais peso na representação dos professores de MC comparativamente à dos professores mais novos.

Trata-se de uma conclusão que não vai inteiramente no sentido das conclusões da pesquisa de M. T. Estrela (1986), uma vez que na sua investigação conclui pela prioridade da dimensão «produção» na representação dos professores entrevistados, ainda que tenha também destacado a dimensão «relacional», como uma importante dimensão da representação que o professor constrói da indisciplina.

Contudo observe-se ainda que o ênfase da dimensão relacional, particularmente da relação professor-aluno, na atribuição de sentido à situação, encontra interessante paralelo nas conclusões de Mollo (1979), segundo as quais, é sobretudo na desobediência e indelicadeza com o professor que reside o significado principal do fenómeno de indisciplina.

O primado da perturbação da relação professor-aluno, na significação que para os professores assume a situação de conflito, parece tra-

duzir, por um lado, uma expectativa e exigência de respeito pelo professor e de não obstrução ao desempenho do seu papel profissional de gestor da vida social da turma; mas, por outro lado, também parece traduzir uma expectativa de consideração e respeito pela sua pessoa.

Este tipo de representações do conflito permite-nos porventura inferir uma auto-representação profissional do Professor, menos centrada no seu papel «instrucional» e mais centrada no seu desempenho do papel de gestor e disciplinador do grupo e também em si próprio enquanto pessoa singular, na satisfação das suas necessidades pessoais de compensação e prazer a retirar da relação com os seus alunos.

Em situações de conflito, é a dimensão de gestor de sala de aula, mais do que a dimensão instrucional, que os professores mobilizam. Mas para além daquela dimensão mais instrumental da representação de si, os professores como que activam também aspectos que emanam mais do foro afectivo e que parecem associar as situações de conflito a sentimentos de ataque ao bem estar e à auto-estima, procurados (e/ou defendidos) pelo professor no seu desempenho de papel.

b) *Quanto às fontes da situação:* (1) ambos os grupos parecem privilegiar uma explicação que coloca no outro – no aluno – a origem da situação; (2) contudo, ainda que com menos significado, os professores representam-se em segundo lugar a si próprios, como estando na origem da situação e isto também em qualquer dos grupos.

Como já referimos parece-nos que o facto de se atribuir fundamentalmente ao aluno a fonte da situação é consistente com a significação principal do conflito. Se eu categorizo como conflituais, prioritariamente, as situações em que me sinto posto em causa pelo aluno, é compreensível que coloque tão fortemente nele a origem da incomodidade, do desconforto, que mais não seja pela activação de um elementar movimento de defesa.

E contudo, paradoxalmente, é porque ao defender-me coloco no outro a origem do meu desconforto, que menos poderosa fico para o combater. Não me questionando a mim própria, mas sobretudo o outro, elimino uma condição fundamental para o restabelecimento da situação, uma

condição que está mais ao meu alcance e que sou eu própria e as minhas práticas.

A imputação ao aluno da origem do conflito é uma atribuição causal que porventura no imediato aconchega, mas não resolve, ou pelo menos não potencia uma consideração pedagógica alargada, sistémica, da situação.

E é assim que se comprehende o peso pouco significativo das estratégias de gestão do conflito que implicam mudança no próprio professor, nas suas atitudes e práticas.

c) Com efeito, quanto à *gestão dos professores*, podemos dizer que (1) as estratégias intermédias e as estratégias autoritárias parecem ser as mais significativas nos dois grupos, embora os professores refiram com algum significado o recurso a outras estratégias que não estas; (2) merecem particular destaque, pelo seu pouco significado e, em algumas situações, mesmo ausência, as estratégias que implicam uma redefinição da situação educativa e muito especialmente uma redefinição negociada com os alunos; (3) destaque também para a estratégia que supõe ignorância da situação, ausente no grupo MC; (4) aspecto importante a reter, a diferença de peso atribuída pelos dois grupos às duas estratégias mais populares: os professores em IC atribuem mais peso às estratégias autoritárias, os professores em MC atribuem mais peso às estratégias intermédias.

Reforce-se pois a ideia do peso pouco significativo das estratégias de gestão do conflito que implicam mudança no próprio professor nas suas atitudes e práticas.

E contudo, hoje em dia, é largamente reconhecida a utilidade das *estratégias de prevenção* que passam pelas práticas dos professores e que apelam para a sua cuidada atenção quer para a *qualidade da sua relação com os estudantes*, quer para a *organização da tarefa escolar* (Carita & Fernandes, 1998). Trata-se de investir intencional e sistematicamente na qualidade da relação, na diversificada e significativa montagem do processo de ensino-aprendizagem e ainda de ir facilitando a instituição com/entre os alunos de dispositivos orgânicos que assegurem os espaços de participação e debate, garantes da responsabi-

lização e do próprio exercício-aprendizagem da cidadania.

Ainda no que respeita à gestão do conflito, observe-se que uma vez este desencadeado ambos os grupos recorrem pouco às estratégias de redefinição pedagógica da situação e particularmente de redefinição partilhada e negociada com os alunos. A forte prevalência dos apelos, do sermão, das censuras, das ameaças, dos avisos ou dos castigos, têm como contraponto o pouco recurso à mobilização de uma estratégia centrada na análise e resolução dos problemas, num quadro negocial em que não haja ganhadores e perdedores, mas antes e tão só ganhadores em ambos os lados do conflito.

Trata-se aqui de um modo de encarar a resolução do conflito muito mais consentânea com a elevação do estatuto da criança e do adolescente de hoje na família e na sociedade em geral e também mais consentânea com as indicações da psicologia do desenvolvimento, particularmente no que aos adolescentes se refere.

Por outro lado e retornando à definição de relação pedagógica tal como nós a postulámos, há que reconhecer na modalidade de gestão do conflito um importante indicador do grau de conseguimento de criação compartilhada da estrutura social e da estrutura académica da situação educativa. E há que reconhecer também aí um indicador importante da existência ou não de um bom clima de aprendizagem e de um clima propiciador de uma experiência social verdadeiramente formativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Ed. Delval.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1998). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Ed. Presença.
- Coll, C., & Solé, I. (1990). La interacción professor-aluno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. In C. Coll, et al., *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid: Alianza.
- Delamont, S. (1977). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- Gilly, M. (1980). *Maitre-élève. Rôles institutionnelles et représentations*. Paris: PUF.

- Hargreaves, D. (1978). Deviance: The interactionist approach. In B. Gilhaum (Ed.), *Reconstructing educational psychology*. London: Croom Helm.
- Hargreaves, D. (1978). *Las relaciones interpersonales en la education*. Madrid: Narcea.
- Meyer, R. (1974-75). Les significations de la sanction à l'école par l'étude de sa représentation chez les enseignants. *Bulletin de Psychologie*, 28 (314), 316-320.
- Meyer, R. (1979-80). Statut de la sanction et images de l'enfant dans la représentation de l'enseignant à l'école élémentaire. *Bulletin de Psychologie*, 33 (343), 21-24.
- Mollo, S. (1979). *A escola na sociedade*. Lisboa: Edições 70.
- Mollo, S. (1986). *La sélection implicite à l'école*. Paris: PUF.
- Suchodolski, B. (1972). *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.

RESUMO

Pretende-se dar conta de parte de uma investigação realizada no âmbito da relação pedagógica e particularmente da relação pedagógica em situação de conflito na aula.

Visou-se, entre outros objectivos, explorar as representações sociais de professores do 3.º ciclo sobre o conflito na aula – a significação e origem que lhe atribuem e as modalidades de gestão que vulgarmente mobilizam.

O artigo apresenta a seguinte estrutura: em primeiro lugar definimos o campo da relação pedagógica tal

como nós a postulamos. Em segundo lugar referimo-nos ao estudo da relação pedagógica, sumariando brevemente algumas correntes de investigação e desenvolvendo a referência a estudos que valorizam a exploração dos fenómenos representacionais como um contributo importante para a compreensão da relação pedagógica (Gilly, Mollo, Meyer, Estrela). De seguida apresentam-se e comentam-se os dados recolhidos no âmbito da nossa investigação, os dados relativos à representação do conflito na aula.

Palavras-chave: Relação pedagógica, representações, conflito, indisciplina.

ABSTRACT

The purpose of the research is to give us an overview of the pedagogical relationship in the classroom mainly about conflict situations.

It was our aim to explore the high teacher's representations about the conflict in the classroom – their attributions about its meaning and origins and the managing skills that they usually mobilize.

This article has the following structures: first we present our conceptions of pedagogical relationship. Then we describe some empirical researches about this field and it is made a synthesis of the several lines in this area of investigation, referring some studies that explore the importance of the representations toward the explore relationship understanding.

In the end we present and comment the data of our research and which are related to the conflict representation in the classroom.

Key words: Pedagogical relationship, representations, conflict, indiscipline.

Anexo 1: Grelha de Análise

A. Significado da situação de conflito
A.1. Processo aula
Abrange situações que interferem com as convenções relativas aos aspectos gerais de funcionamento da aula, com a sua normal organização, as suas habituais regras de funcionamento.
A.2. Produção
Abrange situações expressamente nefastas e mesmo impeditivas do adequado desenvolvimento de um aspecto particular do processo de funcionamento da aula: a produção, o trabalho. Pode aqui tratar-se quer do trabalho escolar do ou dos próprios alunos directa e activamente envolvidos na situação, quer do trabalho de outro ou outros colegas, quer do trabalho do professor, quer ainda do trabalho escolar em geral.
A.3. Relação entre alunos
Abrange situações com impacto negativo na qualidade da relação entre os alunos ou na própria dinâmica da turma.
A.4. Relação Professor-Aluno
Abrange situações que traduzem um questionamento (explícito ou implícito) do professor (da sua pessoa e/ou do seu desempenho de papel de gestor do processo) ou situações que simplesmente põem em causa a qualidade da relação com ele.
A.5. Características pessoais
Abrange situações cuja significação é dada por referência a características da pessoa, a traços de personalidade e/ou a intenções atribuídas aos sujeitos directa e activamente envolvidos e que são consideradas de natureza negativa e condenável. O que é enfatizado é pois a significação psicológica e/ou psico-social da situação.
A.6. Outros
Agrupa situações várias, não incluíveis nas sub-categorias anteriormente consideradas.
B. Fontes de conflito
B.1. O aluno. A Turma
Coloca-se no próprio aluno ou na turma, a fonte geradora das situações de conflito.
B.2. O professor
Coloca-se no professor a fonte geradora da situação de conflito.
B.3. A Escola
Coloca-se na escola, no seu funcionamento – incluindo aqui o funcionamento dos «outros» professores – a fonte geradora das situações de conflito.
B.4. A Família
Coloca-se na família e/ou na natureza das relações intra-familiares a fonte geradora das situações de conflito.
B.5. Vários
Atribuições várias não incluídas nas anteriores sub-categorias, mas que pela sua expressão não justificam a abertura de novas categorias.
C. Gestão das situações de conflito
C.1. Previne as situações
Comportamentos relativos a processos de gestão da sala de aula que visam criar condições não favorecedoras da eclosão do conflito.
C.2. Usa estratégias intermédias
Comportamentos que recorrendo ao diálogo, mais ou menos autoritário, procuram influir no comportamento do(s) aluno(s): conversa, aconselha, ajuda nas soluções, estimula, elogia, avisa, persuade, repreende... Cabem também nesta categoria condutas não verbais que visam igualmente influir no comportamento do(s) aluno(s): aproxima-se, olha...
C.3. Reorganiza a situação
Comportamentos que visam resolver o conflito através de uma redefinição da situação educativa, de uma intervenção reestruturadora do processo de ensino/aprendizagem e/ou reparadora das condições da sua produção.
C.4. Reorganiza a situação com recurso à negociação
Comportamentos que visam resolver o conflito através de uma redefinição da situação educativa, mas que envolve os alunos no próprio processo de redefinição.
C.5. Usa estratégias autoritárias que visam pôr fim à situação
Comportamentos mais ou menos severos que visam parar a situação, deter de imediato a sua ocorrência: gritos, repreensões severas, ordens, proibições, castigos, ameaças, expulsões...
C.6. Recorre a ajudas do exterior
Comportamentos que envolvem o recurso a autoridades exteriores à sala de aula (Pais, Director de Turma, Conselho Directivo, Conselho de Turma, Conselho Disciplinar...) com vista à resolução ou coresolução da situação.
C.7. Ignora
Comportamentos em que o professor simula não ver o que está a ocorrer.
C.8. Outros
Comportamentos vários não inseridos nas sub-categorias anteriormente referidas.