

**TANIA MARSIGLIA**

**Problemas de comportamento do aluno na visão de  
professores da Rede Pública de São Paulo**

**Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
2008**

**TANIA MARSIGLIA**

**Problemas de comportamento do aluno na visão de  
professores da Rede Pública de São Paulo**

**Dissertação  
apresentada à Banca  
Examinadora da  
Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo,  
como requisito parcial  
para obtenção de  
Mestre em Educação:  
História, Política,  
Sociedade, sob  
orientação do:  
Professor Doutor Odair  
Sass.**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
2008**

BANCA EXAMINADORA

---

---

---

## **Agradecimentos**

Agradeço a algumas pessoas e instituições que contribuíram, cada um ao seu modo, para a conclusão deste trabalho.

Primeiramente, ao CNPq, pela concessão da bolsa de estudos que viabilizou o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os professores, funcionários, à coordenadora, vice-diretora e diretora da escola participante da pesquisa que, com sua solicitude, tornaram o meu trabalho possível.

À Betinha, secretária do Programa EHPS, por toda sua disponibilidade, carinho e dedicação, suas marcas registradas.

Às queridas Ju e Denise, por atenderem carinhosamente aos meus pedidos de socorro.

Ao meu marido, Gilson, pela sua presença em todos os momentos da realização desta dissertação, e pela confiança depositada em mim. Sem isso, não teria alcançado meu objetivo.

Às amigas, Márcia e Maria Paula, pelo incentivo no prosseguimento do meu trabalho quando o mesmo se mostrava árduo. Suas amizades ajudaram, indiscutivelmente, com que eu fosse perseverante nesta jornada.

À minha mãe, Regina, por tantas vezes ter lutado ao meu lado, para atingir meus objetivos.

Ao meu pai, Francisco, por transmitir tranquilidade e confiança absoluta no meu trabalho.

Aos professores José Geraldo e Mercês, que tanto me ajudaram mesmo sem se darem conta.

Aos professores José Leon Crochík e Carlos Giovinazzo, pelos apontamentos que tanto contribuíram com a minha pesquisa.

E, por último, mas não menos importante, ao meu querido orientador, Odair Sass, por todo o apoio e autonomia dedicados a

mim e por suas palavras provocadoras e fundamentais para a realização deste trabalho.

A todos vocês, fica aqui registrado o meu muito obrigado!

## Resumo

Este estudo visa a identificar os critérios usados pelos professores da rede pública para caracterizar os problemas de comportamento dos alunos, uma vez que, além desses problemas serem apontados reiteradamente por muitos professores, têm sido disseminados, pelas redes de ensino, uma série de estereótipos para designar alunos que parecem não se adequar às normas escolares. Tais estereótipos são apontados como casos de hiperatividade, distúrbios de atenção e desvios de conduta. Assim, foi efetuada uma pesquisa com professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de São Paulo, com o objetivo de se levantar as manifestações dos alunos consideradas como problemáticas pelos professores, bem como as possíveis caracterizações e classificações feitas por estes professores e os critérios que eles utilizam para isso. A pesquisa adota como conceitos básicos os extraídos da teoria crítica, especificamente os escritos de Adorno e Horkheimer, a fim de dimensionar o julgamento docente em uma sociedade industrial. O procedimento básico de pesquisa incide sobre a utilização de um questionário com escala de diferencial semântico, tendo como foco a percepção dos professores a respeito dos comportamentos dos alunos considerados como sendo comportamentos inadequados. A aplicação do questionário se direcionou a professores que atuam em séries distintas, sendo uma 5ª e outra 8ª série do Ensino Fundamental, em uma escola pública regular de um subdistrito de São Paulo que recebe alunos de classes sociais diferentes. Os resultados demonstraram que, fatores como a influência da mídia e a troca de informações entre o próprio corpo docente interferem na concepção que o professor constrói sobre os problemas de comportamento apresentados pelos alunos adolescentes.

Palavras-chave: Ensino Fundamental, Problemas de comportamento, Visão do professor, Teoria crítica

### **Abstract**

This study aims to identify the criteria used by teachers in the public school system to characterize behavioral problems of students because along with the problems being constantly mentioned by many teachers, a number of stereotypes have been created to explain behavior that falls outside the expectations of public schools. These stereotypes are designated: hyperactivity, attention disorders and disruptive conduct. Thus, research was done with elementary school teachers in Sao Paulo to discover what teachers consider problematic behavior, and find out how they classify the root of the problem and the criteria they use to arrive at their conclusions. This survey adopts the basic principles from critical theory, specifically the writings of Adorno and Horkheimer to discover how industrial society affects the way teachers make judgement. The process used in the study was a questionnaire that uses a semantic differential scale whose focus is to identify teacher perception of inadequate behavior demonstrated by students. The questionnaire was given to teachers working in different grades, namely grades 5 and 8 in a public school in a district of Sao Paulo whose students are from various socio-economic classes. The effects gives evidences that, facts as influence of the media and informations changed among teachers group itself, influence the concept that teachers built about youthful's behavior.

Key words: Elementary school, Behavioral problems, Teacher perception, Critical theory

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>I - O COMPORTAMENTO ADOLESCENTE NA SOCIEDADE ATUAL .....</b>	<b>13</b>
<b>II - O ALUNO CONSIDERADO PROBLEMA .....</b>	<b>18</b>
<b>III - EXPECTATIVAS DO PROFESSOR E SOBRE O PROFESSOR.....</b>	<b>25</b>
<b>IV - ESPECIFICAÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA.....</b>	<b>34</b>
<b>V - OBJETIVOS E HIPÓTESE.....</b>	<b>37</b>
<b>VI - MÉTODO .....</b>	<b>38</b>
VI.1) Instrumentos de Pesquisa .....	38
VI.2) Caracterização da escola.....	40
VI.3) Sujeitos .....	43
<b>VII – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>48</b>
1) Série do aluno X Classificação dos comportamentos .....	49
2) Formação do professor X Classificação dos comportamentos.....	52
3) Jornada de trabalho X Classificação dos comportamentos .....	54
4) Fonte de informação do professor a respeito dos problemas de comportamento .....	57
5) Razões apontadas como principais causadoras de problemas de comportamento de alunos adolescentes .....	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>62</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>65</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>69</b>
Anexo I - Pré-teste dos instrumentos de pesquisa.....	70
Anexo II - Questionário .....	72
Anexo III - ESCALA DE ATITUDES .....	75
Anexo IV - Relatório gerado: Caracterização dos Professores.....	78
Anexo V – Relatório gerado: ESCALA DE ATITUDES .....	85



### **Lista de Tabelas e Quadros**

Tabela 1 – Professores segundo a faixa etária.....	44
Tabela 2 – Professores segundo curso de graduação.....	45
Tabela 3 – Professores segundo curso de pós-graduação.....	45
Tabela 4 – Professores segundo tempo de experiência no ensino fundamental.....	46
Tabela 5 – Professores segundo jornada de trabalho, em horas semanais.....	47
Tabela 6 – Classificação dos comportamentos dos alunos pelos professores, segundo situação e série.....	51
Tabela 7 – Jornada de trabalho e classificação dos comportamentos do aluno.....	55
Tabela 8 – Fonte de informação a respeito dos problemas de comportamento.....	58
Tabela 9 – Razões dos problemas de comportamento do adolescente.....	60
Quadro 1 – Descrição dos comportamentos extraídos e dos sistemas de classificação.....	40
Quadro 2 – Caracterização das relações entre formação do professor e classificação dos comportamentos do aluno.....	53

## **Introdução**

Ao longo de 12 anos atuando como professora de Artes do ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na rede pública e na particular em São Paulo, tive a oportunidade de observar a diversidade de comportamento do adolescente e como ela pode gerar conflitos no ambiente escolar. Se, há alguns anos, os professores classificavam os alunos de acordo com o grau de adaptação ou de contestação às regras escolares, ou seja, disciplinados e indisciplinados, uma série de novos diagnósticos pretendeu pôr fim a essa simplificação. Palavras tais como “hiperatividade”, “transtorno bipolar” e “dislexia” tornaram-se comuns dentro da escola, embora, a rigor, pouco soubéssemos sobre as verdadeiras implicações desses termos.

A primeira barreira observada foi a de que, levando em conta, como característica comum de grande parte dos adolescentes, a instabilidade comportamental, professores e demais educadores não sabiam de que forma diferenciar um pequeno ato de rebeldia de um problema neuropsiquiátrico. Por isso, a escola não sabia quando indicar o encaminhamento de um aluno para um profissional clínico, se esse fosse o caso, e não dispunha de informações para melhor estimular a educação desses alunos especiais.

Esta lacuna ficou mais evidente, com a implementação das proclamadas políticas de inclusão, quando acompanhei a chegada de alunos que também não se encaixavam nos “padrões normais”, os chamados de “portadores de necessidades especiais”. Com eles, vieram as discussões e definições sobre o tema, quase sempre vagas, em decorrência das quais pude perceber que a comunidade escolar na qual trabalhava não estava adequadamente preparada para enfrentar essa nova situação. Pareceu-me que o principal erro foi pensar a inclusão como um processo necessário somente para crianças com deficiências evidentes, como as físicas

e as mentais, deixando de lado os alunos com problemas de comportamento, fossem eles sociais ou psíquicos. Embora inseridos e, portanto, não excluídos da escola, tornaram-se alunos excluídos na escola.

Por outro lado, o crescente encaminhamento clínico-psicológico e neuro-psiquiátrico sugerido por parte dos professores provocou em mim questionamentos acerca da crescente patologização dos alunos com problemas de adaptação à escola e do papel ocupado pela Psicologia na conformação das práticas pedagógicas. Consultando bibliografia pertinente, encontrei dados que apontavam, há tempos, o fracasso escolar e os distúrbios de comportamento como responsáveis por 40% dos prontuários clínicos (Hutton, 1985). Percebi assim que os professores parecem ter um papel fundamental na elaboração e na manutenção de um padrão de aceitação ou de negação das dificuldades cognitivas e comportamentais dos alunos.

Assim, considerei este um problema a ser estudado. Com esse objetivo, candidatei-me ao mestrado junto ao Programa Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Definido o projeto, busquei apoio teórico nos estudos da teoria crítica, em especial nos escritos de Adorno e Horkheimer, cuja discussão sobre a homogeneização e padronização dos indivíduos é apresentada no primeiro tópico, intitulado “O comportamento adolescente na sociedade atual”.

Particularmente para o aprofundamento sobre a definição de “problemas de comportamento” recorri a autores como Bolsoni-Silva e Pettre (2003) e aos indicadores da Organização Mundial de Saúde (OMS), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM, 4ª edição) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre o tema. A exclusão a que estão submetidos os alunos com problemas de comportamento e o uso indiscriminado da psicologia na justificativa da inadequação do aluno foram

debatidas juntamente no intuito de compreender as questões que envolvem “O aluno considerado problema”, título do segundo tópico, que contou também com a recorrência a autores como Patto(1987), Rosenthal & Jacobson(1968), Martins (2003), Sass (2003), e Fleming (1971).

Em “Expectativas do professor e para o professor”, tópico seguinte, novamente recorri à Fleming (1971), assim como a Backman e Secord (1971), para discutir o que o professor espera de seus alunos e o que é esperado do professor pela sociedade.

Nos tópicos seguintes explanei sobre a especificação do tema e do problema, os objetivos da pesquisa, a hipótese e o método adotado. Tais elementos definiram e orientaram a descrição e construção dos dados, que pode ser verificada no tópico “Apresentação e discussão dos resultados”.

Por fim, com as considerações finais, procurei expor minhas posições em relação aos resultados obtidos e que perspectivas me foram fornecidas com a realização desta pesquisa.

## **I - O comportamento adolescente na sociedade atual**

O período da adolescência transcende o sentimento de contestação do jovem diante das normas institucionais, mostrando-se também como um momento de vulnerabilidade em relação ao seu meio. A formação do adolescente não pode ser desvinculada da realidade socioeconômica e cultural em que vive, pois é da apropriação de regras, pauta de condutas e atitudes emanadas dessas esferas que o jovem forma a sua personalidade. As instituições sociais, por sua vez, visam predominantemente a direcioná-lo para a “adaptação” social, em detrimento da “emancipação”, embora prometam sua autonomia e independência. No entanto, não se deve considerar o adolescente apenas como um produto do meio social imediato ou da sociedade em que vive, pois ele é, também, sujeito e, desse modo, atua reproduzindo ou até mesmo modificando as condições sociais que o determinam.

Em uma sociedade que visa à adaptação e à padronização do indivíduo, não é difícil observar esse mesmo movimento se repetindo dentro das instituições escolares, pois essas são suas aliadas na reprodução normativa de comportamentos e hábitos que estão de acordo com o seu interesse.

Dessa forma, a organização escolar, o atendimento e as expectativas que recaem sobre os alunos são previamente moldados à presença deles na escola, sendo reduzidas as possibilidades de que educadores levem em conta as diferenças individuais, e aumentadas as atitudes de homogeneização dos alunos. As particularidades dos alunos muitas vezes ficam reduzidas à superficialidade dos estereótipos: rebelde, desatento, indisciplinado, tagarela, entre outros, como forma de naturalizar as diferenças. Essa visão simplista acaba por induzir os educadores a deduções imprecisas que só fazem acentuar o estereótipo inicial.

Para Adorno (1996), a constante tensão que envolve a educação é fruto de uma estrutura social tecnocrática, que leva o homem ao imediatismo e ao individualismo, reproduzindo, assim, o conformismo com relação ao existente. Seguindo a lógica da homogeneização das identidades, a escola também acaba por impor modelos cognitivos e comportamentais aos alunos. As manifestações daí decorrentes podem ser reconhecidas em procedimentos de diferenciação de seus alunos e de exclusão daqueles que, por qualquer motivo, não se adaptam às exigências de uma formação voltada prioritariamente para a adaptação e para o trabalho. Paralelamente, o adolescente sente, não raramente, necessidade de contestar os valores estabelecidos pela instituição escolar, procurando se afirmar como indivíduo, com existência e características próprias. Observa-se, então, que, quanto mais a escola se mostra exigente na aplicação da sua ordem, mais os adolescentes parecem sentir necessidade de contradizê-la. Dependendo das sanções associadas ao desrespeito às regras da escola, a contestação individual pode ter repercussões em todo o grupo de alunos. A importância dos grupos, aliás, se intensifica, assim como sua influência sobre seus participantes. Para se sentirem aceitos, os adolescentes tendem a repetir as idéias e os padrões comportamentais de seus pares, ainda que muitas delas possam, a princípio, contradizer suas próprias idéias.

A adequação obrigatória à sociedade industrial exigida pelos educadores, juntamente com o sentimento de opressão e de marginalização manifestado pelo adolescente, faz com que ele, muitas vezes, devolva à escola a mesma violência com que é tratado. De acordo com Dubet, a escola "cada vez mais tem dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior (...)" (1998, p. 28). Embora estabeleça normas básicas de conduta, a escola nem sempre consegue aplicá-las ou fazê-las respeitadas visto a força dos comportamentos estimulados pelas outras esferas da sociedade. Ainda segundo Dubet, quando os alunos "resistem

aos julgamentos escolares, querem escapar e salvar sua dignidade, reagir ao que percebem como uma violência, retornando-a contra a escola” (1998, p. 31).

As normas de comportamento exigidas pela escola são legitimadas por diretores, professores e colegas, bem como pela família que também tende a punir o adolescente quando observam comportamentos que consideram incompatíveis com o esperado.

Além de fornecer e reforçar comportamentos e valores apropriados, a família é o agente intermediário de cultura ao filtrar e interpretar os valores e comportamentos de subgrupos diferentes dos seus (Backman e Secord, 1971, p. 24).

Backman e Secord (1971) alertam ainda que, embora o meio familiar tenha importância sobre o comportamento do aluno, há outros fatores determinantes na sua relação com a escola, pois até mesmo esta é composta de diversas “subculturas” que “afetam o comportamento e desempenho do estudante de múltiplas maneiras” (p. 63).

Os problemas de comportamento de que os professores e pais se queixam podem ser vistos como resultantes de um comportamento generalizado, que pode ser encontrado em diferentes esferas da sociedade atual. A sociedade capitalista desvaloriza o sentimento de confiança e de satisfação com as relações humanas, ressaltando de forma positiva o individualismo na busca pelo prazer e pela satisfação imediata.

A característica individualista da sociedade e as suas conseqüências sobre os indivíduos foi discutida por Adorno e Horkheimer (1985). As observações dos autores mostram uma sociedade em que a realização humana se reduz a acumular bens, sufocando a imaginação e a espontaneidade dos indivíduos e transformando-os em consumidores de necessidades produzidas

para assegurar o ritmo de produção capitalista. Assim, a sociedade industrial acaba por fortalecer a imitação de suas convenções, ao invés de incentivar a autonomia e a diversidade. Criando necessidades ao consumidor, que deve contentar-se com o que lhe é oferecido, a sociedade organiza-se para que o indivíduo aceite sua condição de consumidor, ou seja, ele é reduzido a um objeto daquela indústria. Tudo se torna negócio, incluindo o homem que, para a sociedade capitalista, não passa de um apêndice do sistema e um instrumento de trabalho e de consumo. Ainda segundo Adorno (1995), a emancipação do homem depende, necessariamente, de uma educação que também esteja comprometida em libertar o homem da massificação e da dominação social.

Vive-se em uma sociedade que promete mas não cumpre os direitos sociais básicos dos indivíduos, a qual alimenta cada vez mais a necessidade de consumo, estimula a padronização do cidadão, ao mesmo tempo que hostiliza as diferenças individuais. Por isso, é importante relacionar como essa realidade interfere e marginaliza a vida do adolescente, bem como a maneira que ele reage a ela. Os sentimentos comuns do adolescente na formação de sua personalidade, como os de insegurança e instabilidade, parecem ter se tornado padrões culturais que os indivíduos carregam em outros estágios da vida (Souza, 2003, p. 47). Esse pensamento vai ao encontro daquele de Corrêa ao observar que

por mais que se tente compreender determinados atos de indisciplina ou mesmo violência presentes nas escolas, sob um ponto de vista pedagógico e/ou psicológico, descurá-los completamente da formação social dominante é prestar um serviço para que tal sistema se perpetue e desenvolva novos mecanismos que os alimente (Corrêa, 2005, p. 20).



De acordo com estudos de psicologia social voltados para a fase da adolescência, a insegurança mostra-se presente nos jovens. Esses preocupam-se com o reconhecimento de seu valor (*status*), com o papel que devem desempenhar e com a contribuição que devem à sociedade. Quando esse *status* é posto em xeque, carrega como uma de suas conseqüências a utilização de generalizações para justificar um determinado traço de personalidade (Fleming, 1971, p. 65).

## **II - O aluno considerado problema**

A exclusão escolar, considerada como uma das formas de exclusão social, não é uma simples “falha” na estrutura da sociedade; antes, faz parte de sua base estrutural, pois “a sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos” (Marcuse, 2002, p. 11). A marca de ser um aluno fora dos padrões estabelecidos pela sociedade e desejados pela escola traz conseqüências negativas sobre a imagem que o estudante tem de si mesmo, rebaixando a sua auto-estima. Os professores, freqüentemente, têm poucas expectativas em relação a esses alunos, o que muitas vezes transforma-se em uma verdade por si mesma. Essas atitudes terminam freqüentemente por se tornar uma “profecia auto-realizadora” (Rosenthal; Jacobson, 1968), pois a baixa expectativa do professor em relação ao aluno é confirmada pela aceitação e assimilação da “profecia” por parte do próprio aluno.

Os estudos sobre exclusão escolar, em geral, enfatizam as circunstâncias que impedem (ou, ao menos, não favorecem) a presença e a permanência dos jovens na escola; mas há também autores que se propõem a analisar as formas de exclusão no interior da escola, como Patto (1997), Martins(2003) e Sposati (1997).

Patto (1997) considera a “desqualificação dos pobres” como uma das formas de exclusão escolar, revelando uma visão preconceituosa de clínicos e educadores. A autora afirma que as teorias tradicionais tratam da marginalização social como fruto de deficiências biopsicológicas dos indivíduos, revelando uma perspectiva médico-biológica das dificuldades de aprendizagem e inadequação escolar.

Mas, ainda que muitos autores interpretem os transtornos psíquicos como parte das necessidades especiais atribuídas aos alunos, as políticas de inclusão, no Brasil, não fazem menção a esses transtornos, limitando-se às deficiências físicas e mentais. Dificuldades cognitivas e distúrbios de comportamento são problemas escolares antigos, mas, comumente não são encarados ou tratados adequadamente, fazendo com que, muitas vezes, suas principais vítimas (os alunos) sejam excluídas das atividades e, até mesmo, impedidas de freqüentarem a escola.

Apesar da reconhecida contribuição da psicologia para o entendimento dos comportamentos considerados desviantes e suas relações com a primeira infância, não se pode esquecer de que mudanças no comportamento e nas atitudes “são realizadas por influências sociais em todas as idades” e que “toda experiência deixa seus traços” (Fleming, 1971, p. 45). É importante destacar, nesse ponto, a importância da experiência escolar. Uma história de sucessivos fracassos no âmbito escolar pode interferir expressivamente no comportamento apresentado pelo adolescente. Mesmo a crença no fracasso, por si só, acarreta, não raramente, prejuízos no rendimento escolar do aluno ou, no mínimo, em sua auto-estima, como já se disse.

A expectativa de um “aluno ideal” pelos professores acaba por promover uma seleção de características e atitudes cujas referências estão fundamentadas nos valores individuais do professor e, por isso, não é necessariamente uma interpretação real da condição de seu aluno (Coll e Miras, 1995, p. 267). Muitas vezes, os professores têm idéias a respeito de como avaliar seus alunos com base naquilo que eles próprios valorizam ou desvalorizam, e, que por isso norteiam as suas práticas relativas aos alunos. Deve-se lembrar que os valores assimilados pelos professores são expressão de padrões sociais pré-estabelecidos e, portanto, a idealização do aluno é constituída socialmente, e não pelo professor isoladamente. Conseqüentemente, o aluno que não

se comporta de acordo com esse padrão idealizado, passa a ser encarado como um “aluno problema”. Mais ainda, há de se considerar que em um desenvolvimento normal ocorrem situações de comportamentos ditos desviantes, dificultando uma definição segura de um comportamento “normal” e “anormal” (Rosenberg, et al., 1992).

Ao analisar o que os professores denominam como problemas de comportamento, deve-se admitir, primeiramente, o que é para eles um “padrão normal” de comportamento. Alunos que correspondem às expectativas do professor e da escola são, em geral, considerados normais, ou aqueles que não apresentam dificuldades marcantes de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento e socialização que comprometam o acompanhamento das atividades escolares. É interessante observar que poucos são os alunos que realmente se enquadram dentro desse perfil; no entanto, esse padrão considerado como modelo de comportamento é o mais passível e independente.

É comum observar que o aluno, ao apresentar dificuldades reiteradas de aprendizagem, passa a crer, de fato, em sua “inferioridade” em relação aos seus pares. Essas dificuldades da aprendizagem escolar freqüentemente são acompanhadas de dificuldades de sociabilidade e problemas de comportamento. Essas são, aliás, umas das principais queixas, tanto de professores, quanto de pais. A indisciplina, a falta de interesse dos alunos e a violência contra a escola são questões que preocupam e desviam os professores da tarefa que lhes foi designada: a de ensinar.

Nos últimos anos, argumenta-se que foram descobertas também causas neuropsiquiátricas que influenciariam o comportamento de crianças e adolescentes. O Transtorno de *Deficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a Dislexia são alguns dos problemas neuropsiquiátricos mais apontados por educadores e psicólogos como fatores que comprometem a atenção e a

aprendizagem do aluno. Diz-se que a hiperatividade habitualmente está acompanhada de impulsividade, imaturidade e agressividade, e que esse conjunto de comportamentos produz impactos negativos sobre a aceitação do aluno pela comunidade escolar.

Embora muitos dos termos acima mencionados sejam atuais, o apontamento de problemas de comportamento realizado com o suporte da psicologia não é recente. Levantamentos realizados pelas escolas do século XX, destacados por Fleming (1971), já mostravam a compreensão dos professores “quanto à existência de uma grande amplitude de diferenças individuais em todas as idades” (p. 34). Como consequência dessa disposição a admitir que existiam “alunos problema”, diminuiu-se a idéia de que o fracasso escolar dos alunos era resultante da ineficiência de seus professores. Essa visão veio acompanhada da crença de que a psicologia poderia orientar professores que se deparassem com alunos com dificuldades de comportamento.

Em virtude disso, afirma Fleming (1971), houve um desinteresse em “experimentos com novos métodos de ensino” e, paralelamente, um crescimento do “interesse pela classificação de crianças”, de modo que os professores passaram a ser estimulados a detectar “sintomas de certos tipos de problemas de comportamento, adequados para encaminhamento às clínicas de orientação de crianças” (Fleming, 1971, p. 35).

A difícil caracterização do que se denomina “problemas de comportamento” é analisada mais recentemente por Bolsoni-Silva e Pettre (2003). Os autores observam que até mesmo para pesquisadores do assunto tal designação resulta em contradições das análises dos comportamentos considerados desviantes, assim como das ações consideradas adequadas. Enquanto MEC<sup>1</sup>, DSM IV<sup>2</sup> e OMS<sup>3</sup> tratam a questão com base nos sintomas e em

---

<sup>1</sup> Ministério da Educação e Cultura

<sup>2</sup> Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition

síndromes e quadros psicológicos que resultam em prejuízos no desenvolvimento e no relacionamento social, outros autores adotam uma visão de *deficits* de comportamentos ou excedentes comportamentais. Mas, ressaltam os autores que:

Ainda assim, há um consenso sobre a condição de “desvios do comportamento social”, ou seja, comportamentos agressivos e hiperatividade e sobre “um padrão repetitivo e persistente de comportamento, o qual prejudica outras pessoas e viola seriamente regras sociais” (Brioso & Sarrià, 1995, apud Bolsoni-Silva e Pettre, 2003, p. 93).

Os autores também atentam que:

Apesar da aparente ênfase dada aos comportamentos externalizantes, é preciso lembrar que comportamentos internalizantes ou neuróticos, tais como timidez, medo e outros *deficits* em interação social, também devem ser considerados como problemas de comportamento (p. 93).

Apontam ainda a impaciência, a hiperatividade, a destrutividade e a desobediência como comportamentos externalizantes, e a timidez, a ansiedade, a preocupação exagerada e a enurese como típicos comportamentos internalizantes.

O grau de tolerância dos professores em relação aos problemas de comportamento também é mencionado por Bolsoni-Silva e Pettre. Apesar de não ser o foco do artigo e de ser tratado mais superficialmente, fazem um apontamento interessante. Em suas palavras:

Landon e Mesinger (1989) (...) constataram que os professores de ensino especial apresentavam maior tolerância diante dos comportamentos mal-adaptativos dos alunos e percepção mais positiva dos mesmos,

---

<sup>3</sup> Organização Mundial de Saúde

quando comparados aos professores do ensino regular. Estes achados indicam que a formação do professor e a sua prática interferem na autopercepção das dificuldades dos alunos, bem como na sua tolerância frente à educação dos mesmos (p. 99).

Os problemas de comportamento são quase sempre associados pelos professores e educadores em geral como uma condição de incapacidade e de “limite” de aprendizagem. Não raro os alunos com problemas de comportamento são rotulados de incompetentes, desleixados ou irresponsáveis pelos professores, quando não pelos próprios familiares.

As dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos diferentes muitas vezes acabam por rotulá-los como “alunos problema”, “fracassados”, “burros”, “agressivos” etc. Nem sempre a escola observa em quais circunstâncias o aluno apresenta tais dificuldades. Patto (1987, p. 140) alerta para o fato de que “as relações sociais degradam-se à medida que os sistemas funcionais da sociedade vão-se estereotipando e os comportamentos convertem-se em papéis”. Não se trata de negar os diferentes papéis que cada um dos indivíduos desempenha, mas de não encarar a dificuldade como a parte central da identidade do aluno, ou ainda de resumir o aluno à sua dificuldade. Como afirma Aparecido (2000, p. 24), essas classificações acabaram, muitas vezes, por proporcionar “condições para que os profissionais da escola centrassem a justificativa do baixo rendimento escolar, dos alunos, em suas características pessoais”.

Todos esses “rótulos” atribuídos aos alunos, vistos mais de perto, podem revelar um preconceito em relação àqueles que não aprendem sob as mesmas circunstâncias e ritmo que os demais. Nem sempre essa atitude é consciente para educadores, pois a internalização do preconceito ocorre silenciosamente no cotidiano das práticas sociais. Segundo Adorno, as características que

formam o preconceito funcionam “como uma estrutura de personalidade, mais ou menos permanente, que atua no modo de o sujeito selecionar os estímulos ideológicos que o clima cultural de sua época propicia”, a qual ele denomina como síndrome autoritária. As experiências e idéias gerais que o indivíduo compõe socialmente freqüentemente acabam reduzidas na construção de estereótipos que procuram justificar o pensamento ou ato preconceituoso (Adorno et al,1950).

O “aluno problema” é assim classificado pela escola quando foge da “norma” por uma postura de contestação e rebeldia, própria da fase adolescente, ou por sofrer de possíveis distúrbios cognitivos ou comportamentais, sendo que, nesse último caso, são manifestadas determinadas ações comumente consideradas como “indisciplina”. Dessa forma, a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente. Não é difícil pensar que os alunos com dificuldades escolares provavelmente precisarão de um atendimento específico. Eles terão de desenvolver suas próprias habilidades para compreender aquilo que lhe é ensinado. Portanto, para atendê-los adequadamente, a escola precisará entender as dificuldades específicas de cada um deles.



### III - Expectativas do professor e sobre o professor

De acordo com Backman e Secord (1971), as expectativas sobre as normas sociais de comportamento se mantêm devido à legitimidade que os grupos as conferem. Essa legitimação se manifesta pelo consenso, ou seja, pela aceitação e entendimento recíproco dos sujeitos envolvidos frente à disseminação das normas. Por isso, não só professores, mas também alunos concordam com a aplicação de uma punição quando um desvio de comportamento é apresentado em sala de aula. A aceitação dessa punição está relacionada à “atribuição de um papel”, ou seja, às “expectativas associadas em torno da função” do professor, que “constituem os elementos básicos da *estrutura institucional*” (1971, p. 113).

No entanto, os autores não mencionam que a legitimação das normas sociais é reforçada pela imposição e pelo conformismo dos indivíduos e das instituições. A formação dos indivíduos em uma sociedade capitalista e opressora é direcionada para um processo de subordinação cega às normas institucionais e para imposição da adaptação e do conformismo. As tentativas de se rebelar contra essa sociedade normalmente resultam na exclusão do indivíduo. Desse modo, a aceitação das normas, assim como dos padrões de comportamento, torna-se fundamental para que os indivíduos sejam inseridos na sociedade, mesmo que subjetivamente. No entanto, ao mesmo tempo em que são vitimados pela imposição e pela barbárie, tornam-se também reprodutores daquilo que os aprisiona.

A aceitação das imposições sociais é alimentada também pela educação escolar que não se direciona à reflexão e à emancipação, legitimando um comportamento ideal e consensual de seus sujeitos. Embora imprescindível, a adaptação promovida pela escola não deve representar o abandono às questões individuais e subjetivas. Pelo contrário, a “educação tem sentido

unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (Adorno, 1995, p. 121) e, por isso, os educadores não devem se perder em generalizações ou padronizações que transformam o indivíduo em um mero exemplar. Essas generalizações de atitudes e comportamentos somente reforçam a alienação que, ao mesmo tempo, alimenta e é alimentada pela sociedade promotora de passividade e de conformismo.

Porém, o protesto contra as imposições da sociedade e da escola não implica, necessariamente, a formação de uma personalidade crítica. Conforme afirma Adorno (1995), pesquisas empíricas:

revelaram justamente o contrário, ou seja, que as crianças chamadas comportadas tornaram-se pessoas autônomas e com opiniões próprias antes das crianças refratárias, que, uma vez adultas, imediatamente se reúnem com seus professores nas mesas dos bares, brandindo os mesmos discursos (Adorno, 1995, p. 177).

Segundo o autor, a internalização pelo aluno da autoridade do professor e da escola relaciona-se à idealização que o aluno faz destes. No momento em que ele percebe que tais figuras de autoridade não correspondem ao “eu ideal”<sup>4</sup> (Adorno, 1995, p. 177), liberta-se do mesmo, abrindo caminho para tornar-se, enfim, emancipado.

As instâncias subjetivas do aluno mostram-se como elementos que interferem no comportamento adotado por ele perante as instituições sociais, seja no momento de emancipação, seja no de aceitação aos padrões. Parte desse pensamento vai ao encontro da visão de Backman e Secord, que não responsabilizam a “*estrutura institucional*” como única fonte de padronização do comportamento, mas também a “*estrutura subinstitucional*” que:

---

<sup>4</sup> O entendimento de Adorno acerca da psicanálise de Freud sugere que se trata de “ideal de eu” e não de “eu” idealista.

consiste nas regularidades de pensamento, sentimento e ação que promanam e são continuamente mantidas pela troca direta de recompensas primárias entre as partes de interação. Enquanto que as regularidades *institucionais* persistem porque as pessoas são constrangidas a conformar-se às expectativas do papel pela aplicação de sanções que envolvem reforços secundários tais como o dinheiro e a aprovação social, as regularidades *subinstitucionais* persistem por causa das recompensas *intrínsecas* da interação (Backman e Secord, 1971, p. 114).

Para a manutenção das condições estáveis, a sociedade capitalista valoriza os indivíduos que se submetem a um comportamento mais homogêneo e passivo, e pune, normalmente com a exclusão, aqueles que, por qualquer motivo, não se encaixam nos padrões socialmente inofensivos. Na visão da teoria crítica, a homogeneização dos comportamentos e das expectativas entre os indivíduos é um dos mecanismos de dominação da sociedade sobre esses indivíduos. No lugar de uma decisão autônoma, o indivíduo adere irrefletidamente aos estereótipos estabelecidos, agindo de acordo com um modelo de atitude pré-determinado pela sociedade, como “um fantoche manipulado pelas normas sociais” (Adorno apud Wolf, 1994, p. 77). Porém, a manutenção destes estereótipos cumpre um papel social importante, pois ao mesmo tempo em que encobrem a subjetividade e a complexidade das relações humanas, organizam e antecipam as relações sociais, promovendo uma contraditória coesão social.

A idealização de comportamentos, porém, não é uma exclusividade do professor ou dos demais profissionais envolvidos na escola. Também o aluno se serve de estereótipos para identificar comportamentos adequados de seus professores, como descreveu Fleming (1971). Características como: “não têm

preferidos na sala”, “têm paciência” e “são justos e atenciosos” foram citadas como dentro da expectativa de um professor ideal (Fleming, 1971, p. 5). As atitudes dos professores parecem, então, exercer mais influência sobre as atitudes de seus alunos do que se poderia imaginar. A autora utiliza as pesquisas de Lewin, realizadas nas décadas de 1940 e 1950, para comprovar que as atitudes e palavras do professor influenciavam diretamente no comportamento de meninos de 10 anos. Mais do que simplesmente as palavras que o professor confere a seus alunos, a entonação e os gestos que as acompanham mostraram-se igualmente importantes. Seus registros apontavam uma forte relação entre o comportamento do professor e o do aluno. Quanto mais democrático<sup>5</sup> fosse o método adotado pelo professor, mais satisfatórias seriam as respostas de seus alunos:

A diferença no clima social pode ser encontrada num ponto de vista que se exprime em atitude ou entonação, e não em qualquer forma específica de palavras ou ações. Para o ditador, seus súditos parecem diferentes, de uma espécie inferior, e incapazes de responsabilidade e decisão. Para o orientador, os orientados são, potencialmente, da mesma qualidade que ele, embora reconhecidamente tenham menos habilidade. Os bons professores parecem aproximar-se dos guias, tanto do ponto de vista de seus alunos, como do ponto de vista de observadores adultos do processo de ensino (Fleming, 1971, p. 09).

Adorno (1995) também defende que a educação deve estar comprometida em formar indivíduos autônomos como a única forma de se desenvolver uma sociedade democrática. O autor credita à educação um papel fundamental na formação do indivíduo, no sentido de ir além da adaptação ao meio, buscando autonomia e

---

<sup>5</sup> O sentido da palavra “democrático” utilizado por Fleming aponta para uma atitude que inclui “decisão e confiança”, e também por “orientações” e “cortesia” do professor (1971, p. 09).

emancipação dos indivíduos, para que estes vivam em uma sociedade que se guie pela razão e pela crítica. O autor adverte que, embora, o movimento de adaptação à sociedade tenda para o conformismo, a solução não está em excluí-la da função escolar. Em vez disso, os professores devem ocupar-se de despertar um posicionamento crítico dos alunos diante dos modelos impostos pela sociedade e pela cultura, a fim de que cada um possa chegar a suas próprias conclusões.

A educação, por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade, teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. (...) Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo... (Adorno, 1995, p. 144).

As exigências da profissão docente adquiriram, na sociedade atual, diversas faces. Nessas se incluem domínio intelectual, competência didática, autoridade, afetividade e discernimento de questões particulares e das singularidades que envolvam seus alunos. Essa “superqualificação”, no entanto, não corresponde à formação que se oferece aos docentes. Embora os cursos de licenciatura contem com o apoio de disciplinas como Psicologia da Educação, isso não significa que eles se tornarão aptos a detectar fatores de ordem clínica. Além disso, há de se questionar: a compreensão dos conceitos da Psicologia solucionaria os entraves que permeiam a escola? Os problemas que dificultam a escolarização não passam de deficiências psicológicas?

Segundo Sass (2003, p. 1370) a psicopedagogia pretende "ser inserida de modo predominante, como 'solução nova' dos velhos problemas escolares". De acordo com o autor, ao invés de se buscar que a educação apreenda soluções clínicas, deve-se encarar toda a estrutura escolar, pois a resolução dos problemas escolares não está "na dependência de algo como 'pedagogia curativa escolar'", "a questão é, primeiro, política e institucional e, subordinadamente, técnica e profissional" (Sass, 2003, p. 1370).

A questão apontada pela teoria crítica, enfim, refuta a necessidade de transformar o professor em um clínico, que diagnostica e aplica os recursos indicados, e propugna que é preciso garantir efetivamente que suas ações sejam conscientes e refletidas.

A ausência de consciência e a mecanização das ações são tomadas por Adorno como um dos fatores que promovem a obediência cega às normas e a disseminação da barbárie. No entanto, ressalta o autor que, para combater a barbárie, não é suficiente relacioná-la a seus aspectos subjetivos, "mas também aos objetivos, que se encontram nos próprios sistemas sociais" (Adorno, 1995, p. 156). Indica ele, também, a existência de uma aversão à educação:

Provavelmente em um número incontável de pessoas exista hoje, sobretudo durante a adolescência e possivelmente até antes, algo como uma aversão à educação. Elas querem desvencilhar da consciência e do peso de experiências primárias, porque isto só dificulta sua orientação (Adorno, 1995, p. 149).

A massificação e o imediatismo da sociedade capitalista trazem como consequência a perda do referencial e da identidade do adolescente. Assim, eles passam a agir conforme os estímulos de seu meio social, em oposição às tradicionais instituições de socialização, onde se inclui a escola, que perde a sua eficácia em

transmitir o saber e a troca de experiências entre seus pares. Diante desse quadro, os professores estão sendo cada vez mais exigidos para tornarem possível o processo de educação.

O estudo citado de Fleming (1971) contribui para a discussão dos anseios da sociedade em relação aos professores. O bom professor seria aquele que mostrasse “discriminação na avaliação da seriedade de pequenos delitos, juntamente com certa aptidão para o tratamento de perturbações do comportamento” (Fleming, 1971, p. 11). Entre os papéis que os professores desempenham, a autora destaca o de “estudiosos do comportamento humano”, e ainda afirma que se tornou inevitável sua atuação como “especialistas da avaliação do efeito de seu trabalho”, de forma consciente ou não. Dessa forma, a habilidade do professor estaria ligada com o entendimento e com a aceitação da natureza humana e das “razões para o seu comportamento”. Suas opiniões, no entanto, podem estar baseadas em “reproduções de suposições anteriores”, e não refletirem, necessariamente, uma situação real (Fleming, 1971, p. 23).

De acordo com a autora, o professor tende a fazer as primeiras caracterizações dos alunos com referência “ao grupo como um todo”. Porém, noutro momento, passa a fazer uma diferenciação mais evidente, com base nas avaliações cotidianas da personalidade de cada um. Essas avaliações levam em conta não só as ações assistidas, mas também as características físicas, os gestos, a voz e a postura. Nesses termos, conclui:

Antes do fim da primeira aula, o professor já colocou rótulos claramente definidos em muitas crianças (...); e o adulto é levado a supor que aliados e oponentes adquiriram forma reconhecível e que já discerniu os principais atributos do grupo (Fleming, 1971, p. 13).

No entanto, essas observações não se sustentam, uma vez que as condutas podem não se repetir do mesmo modo em um

segundo encontro, levando o professor a concluir que as caracterizações definidas a partir dos comportamentos observáveis não bastam para a compreensão do provável comportamento de seus alunos.

A visão do modelo de professor ideal como um conhecedor da “natureza humana” é, portanto, ilusória, pois, como já se disse, o indivíduo é permeado também por fatores sociais que determinam suas condições de vida. Uma interpretação puramente psicológica, além de equivocada, pode ser também injusta, já que, como afirma Sass (2003):

Entre os fatores objetivos e subjetivos da educação a psicologia privilegia os últimos; perspectiva que, de um lado, está de acordo com o seu objeto, ou seja, o indivíduo, e, de outro, põe-se em desacordo com ele, na medida em que atribui exclusivamente ao indivíduo seus impedimentos, fracassos, desempenhos e realizações (Sass, 2003, p. 1368).

Somente aliada aos processos sociais, a psicologia pode ajudar a compreender a subjetividade que está por trás da aceitação de estereótipos tais como os de certo e errado, normal e adequado ou adequado e inadequado, nos comportamentos dos indivíduos, e na desumanização em que essa apropriação pode resultar.

Os estudos e as pesquisas que articulam a objetividade e a subjetividade expressas pelas relações sociais entre os indivíduos e seus grupos trazem um relato mais condizente com a realidade do que uma mera leitura das disposições psíquicas dos sujeitos. Assim, passa-se a atuar segundo a visão de uma psicologia social, que leva em conta as condições em que se estabelecem as relações sociais, “eliminando-se posturas reducionistas, psicologizantes e a-históricas sobre os processos psicossociais” (Freitas, 1998, p. 76).



Isso não quer dizer que a Psicologia só se justifica quando considera a perspectiva da Sociologia, afinal, suas análises ajudam a entender as questões acerca da adesão cega dos indivíduos aos movimentos de dominação. Ainda assim, deve-se ressaltar que a Psicologia procurou "fórmulas de ajustamento e adequação de comportamentos individuais ao contexto social" (Lane, 1985, p. 76) como uma forma de classificar os comportamentos como normais ou desviantes da norma.

#### IV - Especificação do tema e do problema

Já é sabido que as escolas das redes públicas de ensino apresentam um número elevado de crianças com baixo rendimento escolar. Uma prática comum de muitas escolas é a de atribuir exclusivamente aos alunos a culpa pelo seu rendimento escolar, sem levar em conta as circunstâncias que possam ter influenciado ou até determinado seu desempenho.

Os problemas de comportamento apresentados pelos alunos diferentes muitas vezes acabam por rotulá-los como “alunos problema”, “fracassados”, “agressivos” etc. Nem sempre a escola observa em quais circunstâncias o aluno apresenta tais problemas. Patto (1987) alerta para o fato de que “as relações sociais degradam-se à medida que os sistemas funcionais da sociedade vão-se estereotipando e os comportamentos convertem-se em papéis”. Não se trata de negar os diferentes papéis que cada um dos indivíduos desempenha, mas de não encarar a dificuldade como a parte central da identidade do aluno, ou ainda de resumir o aluno à sua dificuldade. Como afirma Aparecido (2000), essas classificações acabaram, muitas vezes, por proporcionar “condições para que os profissionais da escola centrassem a justificativa do baixo rendimento escolar, dos alunos, em suas características pessoais” (p. 24).

Mas há recursos que orientem o professor a distinguir com clareza um problema neuropsiquiátrico de uma marginalização escolar sucessiva? Atividades pouco criativas podem resultar em falsos diagnósticos de Hiperatividade, da mesma forma que podem surgir falsos diagnósticos de *Deficit* de Atenção quando, na verdade, faltam atrativos às aulas. Patto alerta que:

encaminhar para diagnóstico os alunos que não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento que vigoram nas escolas é um anseio de professores, técnicos e administradores escolares, que

um número crescente de psicólogos que trabalham em consultórios particulares ou em centros públicos de saúde tem ajudado a realizar (Patto,1997),

Mas, antes mesmo de se concretizar o encaminhamento, uma classificação anterior desses problemas de comportamento é realizada pelos professores e profissionais da educação na própria escola.

Dois problemas podem ocorrer na tentativa de se realizar diagnósticos clínicos: o professor pode supervalorizar os problemas de comportamento, acreditando que a criança deve ter algum comprometimento neuropsiquiátrico quando, na verdade, a questão pode ser de relacionamento ou de uma adaptação difícil à escola; ou, ao contrário, ele pode descartar um verdadeiro comprometimento neuropsiquiátrico que leva a criança a ter problemas de comportamento, pensando tratar-se de algum problema disciplinar, de método de ensino ou de má vontade do aluno.

Se, por um lado, a Psicologia aponta a subjetividade que envolve as caracterizações do comportamento, por outro admite que essas mesmas caracterizações seguem normas sociais. Desse modo, a classe social do aluno e do professor também pode influenciar nas sanções que este aplica naquele:

(...) a classe social é importante porque o sistema escolar e seus representantes, sobretudo o professor e o orientador de estudos, refletem determinados valores de classe social e, por conseguinte, são passíveis de tratar de maneira diferente as crianças oriundas de diferentes classes sociais (Backman e Secord, 1971, p. 18).

Essa divisão de classes sociais parece ocorrer com maior frequência nos anos escolares iniciais, sendo, depois, expressivamente substituída por uma socialização entre as classes

e criando “normas comuns e padrões de comportamento”, indistintamente (Backman e Secord, 1971, p. 18).

A formação do professor não o prepara para fazer essas caracterizações com precisão. Dessa forma, os diagnósticos se apóiam no que é consenso entre professores e educadores para classificar a situação do aluno. Por isso, deve-se questionar se, realmente, o adolescente apresenta problemas de comportamento ou se simplesmente seu comportamento e rendimento não satisfazem as expectativas da escola. Um desenvolvimento fora das expectativas raramente é resultado de um comprometimento neuropsiquiátrico, podendo refletir uma situação de dificuldade pessoal específica. Há de se considerar ainda o que a escola conceitua como “disciplina”, pois isso ajuda a nos responder porque um aluno pode ser avaliado com problemas de comportamento em uma escola enquanto em outra isso não acontece. Assim, o que é considerado comportamento normal em dado segmento da sociedade pode ser visto como indisciplina em outro contexto, dependendo das normas explícitas ou implícitas que estejam sendo desrespeitadas.

As caracterizações de comportamento do aluno adolescente realizadas por professores conduzem ao tema “Problemas de comportamento do aluno na visão de professores da Rede Pública de São Paulo”, do que decorrem as seguintes perguntas: Como os problemas de comportamento do aluno se relacionam com a visão que o professor adota acerca desses problemas? O que são problemas de comportamento para o professor e a que ele os atribui?

Delimita-se, assim, o objetivo da pesquisa que é de identificar a visão do professor sobre os problemas de comportamento de alunos adolescentes, e de como o professor relaciona esses problemas com sua atuação profissional.

## **V - Objetivos e Hipótese**

*Objetivo geral:* Identificar o que os professores da rede pública classificam como problemas de comportamento.

*Objetivos específicos:* Verificar se os professores associam o que consideram problemas de comportamento dos alunos com a série e a classe social dos mesmos, e se a jornada de trabalho e a formação do professor associa-se à classificação desses problemas.

Diante de alunos com comportamentos tidos como inadequados, professores e educadores acabam por fazer um diagnóstico consensual, e talvez estejam interpretando todas as dificuldades comportamentais desses alunos como uma consequência de distúrbios neurológicos. Com isso, não só a escola se isenta de responsabilidades, como acaba rotulando as crianças como portadoras do principal obstáculo no processo de escolarização e de sociabilidade. Porém, fatores como a faixa etária e/ou a origem social do adolescente, assim como a experiência didática do professor e sua jornada de trabalho também podem interferir no diagnóstico de um “aluno problemático”.

## **VI - Método**

### **VI.1) Instrumentos de Pesquisa**

A fim de coligir as informações da pesquisa junto aos professores, foram elaborados os seguintes instrumentos para a coleta de dados na pesquisa:

1) Um questionário<sup>6</sup> contendo dez perguntas para caracterizar:

- a) a posição social dos docentes (perguntas 1 a 4);
- b) as atividades docentes (perguntas 5 a 8);
- c) a opinião do professor a respeito dos problemas de comportamento relacionados à adolescência, bem como seu meio de informação sobre o assunto (perguntas 9 e 10).

2) Uma escala de atitudes com apresentação de treze itens, aqui denominados de situações, cada uma contendo sete gradações em intervalos iguais, que indicam um gradiente de opiniões dos docentes, desde as atitudes inadequadas à idade dos alunos até as consideradas mais adequadas, passando por um ponto “neutro”. A escala de atitudes foi apresentada com a finalidade de identificar o que e como os professores classificam os problemas de comportamento do aluno.

As sete gradações foram distribuídas do seguinte modo:

- 1 – Totalmente inadequado à idade.
- 2 – Razoavelmente inadequado à idade.
- 3 – Pouco inadequado à idade.
- 4 – Nem inadequado, nem adequado à idade.
- 5 – Pouco adequado à idade.
- 6 – Razoavelmente adequado à idade.
- 7 – Totalmente adequado à idade.

---

<sup>6</sup> Ver anexo II

Para a construção da escala, foi realizada uma consulta no manual Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (1989), da Organização Mundial de Saúde (OMS) e nos *checklists* de problemas comportamentais da *Child Behavior Checklist* (CBCL), *Teacher's Report Form* (TRF) e *Direct Observation Form* (DOF) (Massola e Silvaes, 2005), para traçar um perfil dos comportamentos considerados problemáticos. Tais classificações apontam comportamentos tais como os de ansiedade, comportamento solitário, hostilidade e traços obsessivos como indícios de problemas comportamentais, alertando que estes só podem ser confirmados quando ocorrem com grande intensidade e frequência.

Assim, os indícios considerados mais relevantes para a pesquisa foram selecionados e utilizados para a construção da escala de atitudes, servindo de referência para a composição das treze situações. Os indícios selecionados estão transcritos no quadro a seguir:

**Quadro 1 – Descrição dos comportamentos extraídos e dos sistemas de classificação**

<b>PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO (OMS, CBCL, TRF E DOF)</b>	<b>SITUAÇÃO EM SALA DE AULA</b>
Comportamento solitário, timidez excessiva	a) O aluno se mostra freqüentemente deslocado no ambiente escolar. b) Recusa-se sistematicamente a trabalhar em grupo. c) Passa os intervalos de aula sozinho.
Depressão, hipoatividade	d) Não reage a elogios e incentivos feitos pelo professor. e) Tem dificuldade em seguir as instruções dadas pelo professor.
Hiperatividade, transtorno bipolar	f) Conversa demasiadamente com os colegas durante as atividades. g) Responde a perguntas antes de elas serem formuladas.
Desvio de conduta, hostilidade	h) Eventualmente usa de agressão física com os colegas. i) É agressivo no tratamento verbal com professores e funcionários da escola. j) Eventualmente furta objetos escolares.
Ansiedade	k) Não admite notas negativas. l) Solicita sistematicamente a presença do professor ou dos colegas para realizar suas tarefas.
Traços obsessivos	m) Expressa interesse obsessivo em sexo.

Os itens da escala contemplaram, então, as situações descritas no quadro 1 para mensurar a opinião do professor a respeito dos comportamentos mencionados, levando em conta a idade dos alunos. Para evitar a acomodação das respostas, apresentaram-se as diferentes situações que indicavam um mesmo problema de comportamento em uma seqüência aleatória (ver Anexo III).

## **VI.2) Caracterização da escola**

As classificações de comportamento são vinculadas, em parte, a uma visão psicológica, já que se referem a aspectos subjetivos da conduta e, em parte, a uma visão sociológica, pois consideram a adequação ou a inadequação dos comportamentos conforme o que está estipulado pelas normas sociais vigentes em



uma dada sociedade. Como é voz corrente dizer-se que a escola pública concentra os alunos de níveis sociais mais baixos, a condição social dos alunos e dos professores pode interferir nesta caracterização, visto que uma origem social distinta é acompanhada, na maioria das vezes, por comportamentos também distintos. Desse modo, algumas das condições consideradas ao selecionar a escola que serviu de local para a pesquisa foram as seguintes: 1) que fosse uma escola pública localizada em uma região de baixo índice de vulnerabilidade e exclusão social (Sposati, 2004, Cançado, 2003) e 2) que atendesse, além dos moradores da própria região, adolescentes oriundos de bairros próximos, com índices de vulnerabilidade e exclusão social mais altos.

Três escolas de uma mesma região foram pré-selecionadas para a realização da pesquisa; porém, o contato com a direção dessas escolas mostrou que somente uma conseguia atender à segunda condição. Ela está localizada em um bairro de classe média, Vila Olímpia, subdistrito do Itaim Bibi, que, nesta pesquisa, será chamada de Alfa.

A escola em questão possui, entre os matriculados, aproximadamente 150 adolescentes moradores de uma das favelas da região. Além destes, por volta de outros 800 jovens atendidos são moradores do próprio bairro ou filhos de famílias que trabalham nessa região. Esta condição foi importante para contemplar um dos objetivos da pesquisa, que consistia em verificar se a classe social do aluno interfere na opinião do professor sobre o problema de comportamento apresentado pelo primeiro. Porém, a pluralidade de alunos não é sua única marca da escola. Destacam-se, também, a forte participação da comunidade e as parcerias com instituições privadas locais que oferecem diversos cursos.

O trabalho da escola Alfa resultou, em 2007, em uma pontuação de 5,5 no IDEB (Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica), o melhor índice referente a alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries da cidade de São Paulo, de acordo com o site da *Folha de São Paulo*. Tal índice é considerado pelo IDEB como “desejável” para os padrões dos países desenvolvidos, e rendeu à escola a 48<sup>a</sup> colocação do Estado de São Paulo.

O distrito do Itaim Bibi, juntamente com os demais que pertencem à subprefeitura de Pinheiros (Jardim Paulista, Alto de Pinheiros e Pinheiros), foi um dos que melhor atendeu à primeira condição. De acordo com o estudo desenvolvido por Sposati (2004), esta subprefeitura possui um total de 270.819 habitantes, dos quais 95,4% vivem em distritos com baixo índice de exclusão social (Cançado, 2003).

É importante esclarecer que o conceito de vulnerabilidade aqui utilizado é o definido por Sposati como “uma combinação entre elementos de privação socioeconômica e características demográficas das famílias” (Sposati, 2004, p. 6, vol. 2). A autora considerou que condições de baixa escolaridade e renda, aliadas à grande presença de dependentes, como idosos ou crianças, potencializam situações de alta vulnerabilidade social.

A intensidade da vulnerabilidade social varia de acordo com o grau de privação e com a maior ou menor presença desses grupos etários – compondo grupos sociais com perfis particulares (Sposati, 2004, p. 6, vol. 2).

Sposati (1996) traçou também um perfil do nível de inclusão e exclusão sociais dos distritos da cidade de São Paulo, que incluiu fatores como: desigualdade social, baixo grau de escolaridade, analfabetismo, alta concentração de jovens e ainda emprego informal/desemprego. Na elaboração do que denominou de Mapa da Exclusão/Inclusão da Cidade de São Paulo (1996), Sposati analisou os 96 distritos da cidade considerando estas variáveis, assim como a intensidade com que cada uma dificultava

a inclusão social. No Ranking do Mapa da Exclusão/Inclusão Social, organizado por Cançado (2003), a partir dos estudos de Sposati, em uma escala que varia de -1,0 a +1,0, em que se considera 0 o referencial que delimita o nível de inclusão, o distrito de Itaim Bibi alcançou 0,35 pontos, o menor índice dos distritos subordinados à subprefeitura de Pinheiros, mas, ainda assim, o quinto melhor índice da capital. A melhor pontuação foi de Moema (1,0) seguida de Jardim Paulista (0,97), Pinheiros (0,43) e Alto de Pinheiros (0,42). O pior índice foi encontrado no Jardim Ângela, com -1,0 ponto.

A população residente no Itaim Bibi soma 81.344 habitantes, e é formada por 99,4% de alfabetizados, sendo que 86,1% possuem ao menos o Ensino Fundamental completo, sendo que somente 10,9% têm renda de até três salários mínimos. As crianças e adolescentes somam 11,5%, e a média de idade do responsável pelo domicílio está em 51 anos. A taxa de homicídios envolvendo jovens de 15 a 29 anos é de 72,3 para cada 100 mil pessoas nessa mesma faixa etária e, embora este número possa parecer pouco significativo se comparado a regiões de alta vulnerabilidade social, é novamente o pior resultado dos distritos da subprefeitura de Pinheiros (Sposati, 2004, p. 65-88, vol. 1).

Apesar de ser um distrito de pouca vulnerabilidade, há três favelas em suas mediações e, segundo Sposati, “setores censitários localizados em áreas de favela estão mais sujeitos à vulnerabilidade social do que os de outras áreas, não especiais” (2004, p. 31, vol. 1).

### **VI.3) Sujeitos**

#### **VI.3.1) Caracterização dos professores**

A escola Alfa possui 23 professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental, que atendem 296 alunos distribuídos de 5ª a 8ª séries. Dentre esses professores, onze participaram da

pesquisa, anônima e voluntariamente, e os demais não participaram por diversas razões. A pesquisa foi realizada na própria escola, em dias e horários marcados de acordo com a disponibilidade dos sujeitos.

Para a caracterização dos professores participantes da pesquisa, levantou-se informações a respeito da faixa etária, graduação e pós-graduação, a fim de dimensionar as relações das mesmas com as classificações dos comportamentos feitas pelo professor,

Os professores em questão caracterizam-se pela predominância do sexo feminino. Dentre os onze participantes, apenas um é do sexo masculino. Quanto a faixa etária, a média de idade dos professores é de 44 anos, o que indica, provavelmente, um tempo razoável de dedicação ao magistério. Somente três professores que participaram da pesquisa têm até 39 anos, conforme demonstra a tabela a seguir:

Tabela 1 – Professores segundo a faixa etária

<b>IDADE (anos)</b>	<b>Nº</b>
Até 29	1
30 a 39	2
40 a 49	4
50 a 59	4
<b>Total</b>	<b>11</b>

No que diz respeito à formação, pode-se notar uma diversidade maior, com concentração nos cursos de Pedagogia e Letras, que associadas contém sete dos onze professores. Tais cursos aparecem ora como formação exclusiva, ora associados entre si, ou, ainda, com outras formações.

Tabela 2 – Professores segundo curso de graduação

<b>CURSO</b>	<b>Nº</b>
Biologia	1
História	1
Matemática	2
Pedagogia	3
Letras	2
Letras + Pedagogia, Educação Física, Psicologia e Direito	1
Letras + Pedagogia	1
<b>Total</b>	<b>11</b>

Observado a tabela acima, pode-se verificar que dois professores participantes da pesquisa possuem mais de uma formação, e ajudam a somar cinco professores graduados em Pedagogia. Os mesmos professores citados possuem também graduação em Letras, que soma quatro professores no total. Já Matemática, corresponde à formação de dois professores, e o Tabela se completa com um professor de Biologia e um de História.

No que diz respeito à pós-graduação, seis professores afirmaram ter realizado, sendo que cinco professores declararam ter especialização, e um professor declarou ter mestrado.

Tabela 3 – Professores segundo curso de pós-graduação

<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>	<b>Nº</b>
Especialização	5
Mestrado	1
Doutorado	-
Nenhum	5
<b>Total</b>	<b>11</b>

Nota-se que mais da metade do grupo de professores ( seis em onze) mostra interesse na continuidade dos estudos, seja possuindo graduações diversas, seja procurando uma pós-graduação, especialmente de *lato sensu*.

### VI.3.2) Atividade docente

No que se refere à atividade docente, a pesquisa levantou duas variáveis fundamentais para a confirmação dos objetivos: o tempo de experiência dos professores no ciclo II do Ensino Fundamental e sua jornada de trabalho semanal.

Quanto à primeira variável, a amostra foi dividida em três grupos: o primeiro representa os professores que possuem até 10 anos de experiência docente com adolescentes de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries; o segundo, os que possuem de 11 a 20 anos de experiência; e o terceiro, que representa os professores que possuem mais de 20 anos de experiência com essa etapa de ensino.

Tabela 4 – Professores por tempo de experiência no ciclo II do ensino fundamental

<b>TEMPO (anos)</b>	<b>Nº</b>
De 1 a 10 anos	3
De 11 a 20 anos	4
Mais de 20 anos	4
<b>Total</b>	<b>11</b>

Três dos onze professores afirmaram lecionar há até 10 anos no ciclo II do Ensino Fundamental. Já no segundo grupo, o número de professores entre 11 a 20 anos de experiência de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries foi o mesmo do terceiro grupo, com professores que possuíam mais de 20 anos de experiência, somando quatro professores cada grupo.

Quanto à variável jornada de trabalho, a pesquisa considerou toda e qualquer ocupação exercida profissionalmente pelos professores, além daquela que se relacionasse com a sala de aula. Assim, quando o professor exercia também outra ocupação, eram somadas as horas dedicadas a ambas para se estabelecer o total da jornada de trabalho semanal do participante.

Tabela 5 – Professores segundo a jornada de trabalho, em horas semanais

<b>JORNADA (horas semanais)</b>	<b>Nº</b>
De 21 a 30 horas/semana	3
De 31 a 40 horas/semana	4
De 41 ou mais	4
<b>Total</b>	<b>11</b>

Pôde-se distribuir a jornada de trabalho semanal em três grupos de professores: os que trabalhavam até 30 horas por semana, os que trabalhavam de 31 a 40 horas semanais e os que trabalhavam mais que 40 horas por semana. Tal distribuição resultou em um equilíbrio entre os grupos, sendo que no primeiro grupo se encaixaram três professores e nos demais, quatro professores. Especificamente no último grupo, dois professores afirmaram possuir mais de 45 horas semanais de trabalho, sendo estes também os únicos que declararam exercer outra ocupação além da docência (ver anexo IV).

## VII – Apresentação e discussão dos resultados

Uma vez preenchidos os questionários, estes foram tabulados e organizados de forma a possibilitar o fornecimento de dados fundamentais para a análise das questões norteadoras da pesquisa.

A fim de melhor visualizar as informações optou-se pela elaboração de tabelas simples ou em cruzamentos das informações referentes aos sujeitos, assim como suas opiniões a respeito dos problemas de comportamento do aluno.

As variáveis destacadas para a pesquisa e posteriormente cruzadas foram:

- 1) Série do aluno;
- 2) Formação do professor;
- 3) Jornada de trabalho;
- 4) Fonte de informação do professor a respeito dos problemas de comportamento;
- 5) Razões apontadas como principais causadoras de problemas de comportamento de alunos adolescentes.

As variáveis 1, 2 e 3 acima foram cruzadas com a classificação dos comportamentos dos alunos, para atender aos objetivos já descritos na pesquisa.

No caso da escala de atitudes para analisar a opinião dos docentes sobre os comportamentos dos alunos, estimulada a partir das treze situações em sala de aula que lhes foram apresentadas, foi realizado um reagrupamento das sete gradações identificadas nas seguintes faixas:

a) as gradações 1 e 2, “Totalmente inadequado à idade” e “Razoavelmente inadequado à idade”, foram consideradas como opiniões de inadequação de comportamento do aluno, e, portanto, representadas com a classificação “*Inadequado*”;

b) as gradações 3, 4 e 5, correspondentes às avaliações “Pouco inadequado à idade”, “Nem inadequado, nem adequado à



idade” e “Pouco adequado à idade”, foram representadas com a classificação “*Neutro*”;

c) as gradações 6 e 7, “Razoavelmente adequado à idade” e “Totalmente adequado à idade”, corresponderam à classificação “*Adequado*”.

Em seguida, decidiu-se discutir as variáveis e seus cruzamentos:

### **1) Série do aluno X Classificação dos comportamentos**

Um dos objetivos da pesquisa foi o de verificar se a idade do aluno interfere na classificação dos comportamentos feita pelo professor. Para isso, a Escala de Atitudes apresentou treze situações idênticas para os alunos de 5ª e para os de 8ª séries, de modo que o professor pudesse expressar opiniões diferentes a respeito da adequação ou inadequação dos comportamentos em relação à idade dos alunos, usando as sete gradações apontadas no item Instrumento de Pesquisa, se essa fosse sua intenção.

As situações apresentadas na escala foram:

Situação 1 – O aluno se mostra freqüentemente deslocado no ambiente escolar.

Situação 2 – Não reage a elogios e incentivos feitos pelo professor.

Situação 3 – Conversa demasiadamente com os colegas durante as atividades.

Situação 4 – Recusa-se sistematicamente a trabalhar em grupo.

Situação 5 – Eventualmente usa de agressão física com os colegas.

Situação 6 – Passa os intervalos de aula sozinho.

Situação 7 – É agressivo no tratamento verbal com professores e funcionários da escola.

Situação 8 – Tem dificuldade em seguir as instruções dadas pelo professor.

Situação 9 – Responde a perguntas antes de elas serem formuladas.

Situação 10 – Não admite notas negativas.

Situação 11 – Eventualmente furta objetos escolares.

Situação 12 – Expressa interesse obsessivo em sexo.

Situação 13 – Solicita sistematicamente a presença do professor ou dos colegas para realizar suas tarefas.

Primeiramente, relacionaram-se as classificações dos comportamentos com a série cursada pelo aluno, a fim de identificar possíveis diferenças na distribuição de classificações inadequadas, neutras ou adequadas. O segundo passo foi verificar quais situações demonstravam maior e menor preocupação dos professores em relação ao comportamento dos alunos, independentemente da série que cursavam.

Tabela 6 – Classificação dos comportamentos dos alunos pelos professores, segundo situação e séries

<b>SITUAÇÃO\ CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>5ª Série</b>			<b>8ª Série</b>			<b>Total Geral</b>		
	<i>Inadequado</i>	<i>Neutro</i>	<i>Adequado</i>	<i>Inadequado</i>	<i>Neutro</i>	<i>Adequado</i>	<i>Inadequado</i>	<i>Neutro</i>	<i>Adequado</i>
Situação 1	2	6	2	1	5	4	3	11	6
Situação 2	3	5	2	3	5	2	6	10	4
Situação 3	2	3	5	1	4	5	3	7	10
Situação 4	2	5	3	3	6	1	5	11	4
Situação 5	5	3	2	5	3	2	10	6	4
Situação 6	5	5	0	5	5	0	10	10	0
Situação 7	4	6	0	5	5	0	9	11	0
Situação 8	2	6	1	2	6	1	4	12	2
Situação 9	1	5	3	1	7	1	2	12	4
Situação 10	1	5	3	1	4	4	2	9	7
Situação 11	4	6	0	4	5	1	8	11	1
Situação 12	3	5	2	2	5	3	5	10	5
Situação 13	3	4	3	4	4	2	7	8	5
<b>Total por série</b>	<b>37</b>	<b>64</b>	<b>26</b>	<b>37</b>	<b>64</b>	<b>26</b>	<b>74</b>	<b>128</b>	<b>52</b>

Conforme destaca a tabela anterior, as situações 5 “Eventualmente usa de agressão física com os colegas” e 6 “Passa os intervalos de aula sozinho”, receberam da parte dos professores o maior número de classificação “*Inadequado*”, com cinco menções em cada série. Porém, na 8ª série, foi incluída a situação 7 “É agressivo no tratamento verbal com professores e funcionários da escola”, que também foi mencionada cinco vezes. Por outro lado, dez professores indicaram a situação 3 “Conversa demasiadamente com os colegas durante as atividades” como adequada à idade nas duas séries, mas podemos perceber que as situações 1 “O aluno se mostra freqüentemente deslocado no ambiente escolar” e 10 “Não admite notas negativas” aparecem logo em seguida na 8ª série, com apenas uma menção a menos que na situação 3.

Embora possa se notar diferenças nas avaliações das situações entre 5ª e 8ª séries, a soma de menções inadequadas, neutras e adequadas são idênticas nas duas séries, o que indica que os professores tendem a não relacionar os problemas de comportamento com uma idade específica, mas sim com a fase da adolescência como um todo.

## **2) Formação do professor X Classificação dos comportamentos**

A fim de discutir a relação entre a formação do professor e sua opinião a respeito dos problemas de comportamento, decidiu-se agregar as sete gradações originais em três, do seguinte modo: As respostas 1 e 2 de cada item foram categorizadas como Inadequado; usou-se Neutro para as respostas 3, 4 e 5; e Adequado para as alternativas 6 e 7. Considerou-se como tendência da avaliação do professor a soma das respostas assinaladas em cada item/situação, independentemente da série a que estava associado. A soma das respostas obtidas por professor serviu para estabelecer suas tendências de julgamento dos comportamentos. No entanto, a análise dos dados mostrou que nenhum professor assinalou majoritariamente as alternativas 6 e 7. Deste modo, para tornar tais tendências mais evidentes, um

segundo reagrupamento foi realizado, de tal modo que, quando a alternativa Neutro fosse majoritariamente assinalada pelo professor, esta seria desconsiderada e substituída pela segunda alternativa mais recorrente. Assim, as classificações puderam ser divididas em Inadequado e Adequado. Esse procedimento está resumido no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Caracterização das relações entre formação do professor e classificação do comportamento do aluno

<b>GRADUAÇÃO\CLASSIFICAÇÃO</b>	<b><i>Inadequado</i></b>	<b><i>Adequado</i></b>	<b>Total</b>
Humanas	5	3	<b>8</b>
Exatas e Biológicas	3	0	<b>3</b>
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>11</b>

Aplicando-se o teste do qui-quadrado, pôde-se verificar que não houve relação significativa entre a formação do professor e a classificação dos comportamentos dos alunos atribuída pelo primeiro. O teste apontou o resultado de 1,546 com probabilidade de erro na relação entre as variáveis de 0,21, superando em demasia o nível aceitável de 0,05.

No entanto, algumas observações podem ser apontadas, no que diz respeito a uniformidade de opinião dos professores e suas formações específicas. Os dois professores formados em Letras e o formado em Letras + Pedagogia classificaram a maioria dos comportamentos como neutros, ou seja, nem inadequados, nem adequados à idade, tendendo, em seguida, a classificar os demais comportamentos como adequados à idade.

Os três professores com formação em Pedagogia e o professor formado em Letras + Pedagogia, Educação Física, Psicologia e Direito, classificaram a maior parte dos comportamentos como neutros, mas fizeram o caminho oposto dos professores formados em Letras, tendo como segunda predominância a classificação “inadequado à idade” para os comportamentos apresentados.

Já os professores formados em Biologia, História e Matemática consideraram que a maioria das situações descrevia comportamentos inadequados à idade dos alunos, seguidas das situações de comportamento consideradas neutras.

Esses dados indicam uma tendência dos professores com formação em Letras a considerarem os problemas de comportamento como mais adequados ou neutros do que os demais professores. Vê-se, novamente, uma uniformidade na opinião dos professores formados em Pedagogia, que embora também relativizem a classificação dos comportamentos, consideram que muitos comportamentos apresentados não são originários apenas da fase da adolescência. Porém, os professores que mais apontaram os comportamentos como inadequados, possuem formações distintas entre si, revelando homogeneidade somente nas opiniões referidas.

É interessante notar que, embora os professores formados em Pedagogia fossem os únicos cuja formação está diretamente vinculada à Educação, isso não lhes conferiu maior tolerância nas classificações dos comportamentos problemáticos. Essa posição acabou sendo adotada pelos professores formados em Letras que, assim como os demais professores, criaram sua relação com a Educação somente através da opção pelo curso de licenciatura.

É importante lembrar que optou-se aqui por destacar a relação entre a formação do professor e suas opiniões sobre as situações ocorridas em sala de aula apenas para efeito de análise e discussão. Porém, há de se considerar que as características pessoais dos professores são indissociáveis das opiniões que eles apresentam.

### **3) Jornada de trabalho X Classificação dos comportamentos**

Com relação a jornada de trabalho, conforme já foi mencionado, foi verificado se os professores exerciam outra ocupação além da profissão como docentes. Somente duas professoras afirmaram exercer uma ocupação extra, sendo uma

dançarina e outra professora de dança. Nestes casos específicos, a jornada de trabalho da segunda ocupação foi somada a jornada em sala de aula.

Com base nas respostas dos professores, pôde-se separar a jornada de trabalho em dois grupos: os que exercem menos de 30 horas/semana e os que exercem 30 ou mais horas/semana.

A fim de melhor dimensionar a relação entre a jornada de trabalho do professor com as classificações dos comportamentos feitas por ele, foi realizada uma nova divisão, em duas categorias: entre os comportamentos considerados inadequados e os considerados adequados, desconsiderando as classificações neutras. Para isso, novamente considerou-se que as respostas predominantemente neutras com tendência para inadequado pertenceriam à categoria Inadequado, assim como as neutras com a segunda predominância em adequado seriam consideradas na categoria Adequado.

Tabela 7 - Jornada de trabalho e classificação do comportamento do aluno

<b>JORNADA DE TRABALHO/OPINIÃO</b>	<b>Inadequado</b>	<b>Adequado</b>	<b>Total</b>
Menor que 30 horas/semana	2	1	<b>3</b>
Maior ou igual a 30 horas/semana	6	2	<b>8</b>
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>11</b>

Entre os professores que exercem uma jornada de trabalho menor que 30 horas, um tendeu a classificar os comportamentos dos adolescentes como adequados à idade, enquanto que a classificação de Inadequado foi apontada pelos outros dois. Já entre os docentes com jornada de trabalho de 30 ou mais horas semanais, a diferença fica mais evidente: seis professores com esta jornada semanal manifestam tendência a classificar os comportamentos dos alunos como inadequados, e dois professores

classificaram os comportamentos como Adequado. Porém, o teste de hipótese de associação entre as variáveis, mostrou uma probabilidade de erro de 0,78, que nos leva a considerar possível a não relação entre jornada de trabalho do professor e a classificação dos comportamentos dos alunos feita por ele.

Ainda assim, os resultados apresentados dão luz à questão da importância dada ao trabalho em detrimento do prazer e do tempo livre dos indivíduos. A organização do trabalho e disciplina do indivíduo em relação ao primeiro são condições fundamentais para se manter o processo de dominação em uma sociedade capitalista. Ao mesmo tempo, o prazer é suprimido, pois além de não atender às necessidades industriais, é um instrumento de resistência à dominação pretendida. Ao obrigar que o indivíduo se ocupe o maior tempo possível, evita-se que ele adquira condições de reflexão e conscientização.

Segundo Adorno (1995b), o indivíduo deveria poder usufruir seu tempo livre conforme os seus próprios interesses, proporcionando-lhe conhecimento e prazer, porém as condições sociais impedem que isso se torne possível:

Sob as condições vigentes, seria inoportuno e insensato esperar ou exigir das pessoas que realizem algo produtivo em seu tempo livre, uma vez que se destruiu nelas justamente a produtividade, a capacidade criativa (Adorno, 1995b, p.77).

Sentindo-se incapaz de produzir algo espontaneamente, o indivíduo crê no valor do trabalho como um aspecto central de sua vida social, indo além de uma necessidade de sobrevivência. Antes de ser mera antítese ao trabalho, o tempo livre deveria então, abrir caminho para a individuação.



#### **4) Fonte de informação do professor a respeito dos problemas de comportamento**

Na questão que pretendeu verificar quais eram os principais meios de informação a respeito dos problemas de comportamento na adolescência utilizados pelos professores, foram apresentadas sete opções em que o professor poderia assinalar quantas alternativas achasse necessário. As opções dadas foram: a) Colegas professores; b) Revistas; c) Jornais; d) Cursos de especialização; e) Profissionais clínicos; f) Televisão; g) Direção/Coordenação. Havia, ainda, a opção de o professor destacar espontaneamente outras alternativas que não as apontadas no questionário. Esta opção foi utilizada por oito professores que, além de assinalarem algumas das alternativas dadas, manifestaram outros meios de se adquirir conhecimento sobre problemas de comportamento relacionados aos adolescentes, tais como: o convívio e a experiência com adolescentes (seis professores), a formação em Psicologia (um professor) e a consulta regular de livros sobre o tema (um professor).

As alternativas apresentadas no questionário somadas às apontadas espontaneamente pelos professores foram agrupadas em três categorias:

- 1) Experiência docente; que incluiu as alternativas “a” e “g”, e as manifestações espontâneas referentes ao convívio e a experiência com adolescentes;
- 2) Mídia; que considerou as alternativas “b”, “c”, “f” e a opção “consulta regular de livros”, apontada por um professor;
- 3) Clínica; que incluiu as alternativas “d” e “e” e, ainda a alternativa “formação em Psicologia”, indicada por um professor.

Tais categorias e seus respectivos dados podem ser observados na tabela, a seguir:

Tabela 8 – Fonte de informação a respeito dos problemas de comportamento

<b>FONTE</b>	<b>Nº</b>
Experiência docente	16
Mídia	15
Clínica	9
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>

Dentre as alternativas apresentadas, a troca de informações entre os próprios colegas professores foi a mais assinalada pelos participantes, indicando que pode-se formar uma visão consensual entre os professores sobre os problemas de comportamento na adolescência. A mídia foi destacada em segundo lugar pelos professores como meio importante de informação, sendo que a alternativa “Revistas” foi assinalada por seis professores, “Jornais” por cinco e “Televisão” por três. Por outro lado, as alternativas “Cursos de especialização” e “Profissionais clínicos”, que representaram as informações voltadas para o conhecimento de possíveis patologias, foram assinaladas quatro vezes cada uma.

Ao observar atentamente as respostas mais assinaladas pelos professores, percebe-se o uso recorrente ao senso comum como um meio legítimo de construção das concepções individuais. Se, ainda, considerarmos que esse senso comum é influenciado tanto pelas informações obtidas da categoria “Experiência docente”, quanto pela “Mídia”, sua significância fica mais evidente. A aplicação do qui-quadrado para comprovar tal recorrência ao senso comum, resultou no valor de 12,1, com probabilidade de erro de 0,0005.

Embora o senso comum, não seja totalmente desprovido de coerência, reflete, na maioria das vezes um pensamento conservador e padronizado. A opinião generalizada é, em muitos

casos, fruto dos estereótipos sociais. Na medida em que a sociedade operacionaliza as concepções dos indivíduos, o pensamento crítico dá lugar à ideologia. No entanto, tal ideologia não é aquela que o próprio indivíduo construiu, mas a que já foi oferecida socialmente:

Todos são livres para dançar e para se divertir (...). Mas, a liberdade de escolha da ideologia, que reflete sempre a coerção econômica, revela-se em todos os setores como a liberdade de escolher o que é sempre a mesma coisa (Horkheimer & Adorno, 1985, p.156).

A ideologia se constitui como mais um instrumento de poder e dominação do indivíduo que a aceita acriticamente em nome de sua adaptação social. A preocupação da sociedade capitalista não é, portanto com a formação individual, mas sim com a própria ideologia, pois esta representa a manutenção das condições existentes.

##### **5) Razões apontadas como principais causadoras de problemas de comportamento de alunos adolescentes**

Perguntados sobre a que atribuem os problemas de comportamento do aluno adolescente, os professores tiveram que classificar de 1 a 5, por ordem de importância, cinco razões apresentadas no questionário: período da adolescência, instabilidade familiar, incompatibilidade com a escola, problemas neuropsiquiátricos e dificuldades financeiras. A questão pedia ainda que essa classificação fosse feita por ordem de predominância, de acordo com suas convicções. Os resultados estão apresentados a seguir:

Tabela 9 – Razões dos problemas de comportamento do adolescente

<b>RAZÕES\ORDEM DE PREDOMINÂNCIA</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>	<b>5º</b>	<b>Total</b>
Período da adolescência	4	4	1	-	-	9
Instabilidade familiar	2	4	3	-	-	9
Incompatibilidade com a escola	2	-	1	1	3	7
Problemas neuropsiquiátricos	1	1	2	-	3	7
Dificuldades financeiras	-	-	-	5	1	6

Conforme procurou-se demonstrar acima, o período da adolescência foi classificado por quatro professores como a primeira razão dos problemas de comportamento dos alunos adolescentes, e por outros quatro como a segunda razão. Em seguida, a instabilidade familiar foi considerada por dois professores como a primeira razão e por quatro professores como segunda. As dificuldades financeiras foram o motivo menos apontado pelos professores, que só as citaram em quarto e quinto lugar na ordem de predominância. Este dado indica que a situação social do aluno não parece interferir na classificação feita pelos professores a respeito dos problemas de comportamento apresentados por adolescentes em sala de aula.

Outras atitudes, que não as apresentadas no questionário, foram apontadas espontaneamente por quatro professores como as principais causadoras de problemas de comportamento de alunos adolescentes. Essas podem ser divididas em duas tipificações: as que focam as mazelas da sociedade e as de cunho individual ou familiar. Com respeito ao primeiro tipo, os professores citaram a “*desvalorização do conhecimento*”, a “*falta de credibilidade na educação*” e a “*troca de valores*”, enquanto que a segunda tipificação pode ser verificada em citações como “*falta de limites*”, “*falta de vontade de estudar*”, “*falta de responsabilidade com os estudos*” e “*família não cobra avanços*”.

Embora o período da adolescência tenha sido apontado pela maioria dos professores como a razão principal para os problemas de comportamento, nenhum professor assinalou

majoritariamente as gradações 6, “Razoavelmente adequado à idade” e 7, “Totalmente adequado à idade”, apresentadas na Escala de Atitudes, considerando, contraditoriamente, que os comportamentos descritos não eram próprios da fase da adolescência e que fatores, que não os próprios da idade, interferiam de forma mais negativa no comportamento dos alunos.

### **Considerações finais**

Realizar esta pesquisa mostrou-me que a concepção sobre problemas de comportamento está fundamentalmente relacionada a fatores subjetivos dos sujeitos que estão envolvidos na classificação desse comportamento.

Embora não definitivos, os resultados da pesquisa indicam que os professores com alta jornada de trabalho podem estar mais suscetíveis a considerar que os problemas de comportamento apresentados pelos alunos não correspondem à natureza da fase adolescente e são, portanto, inadequados à idade desses alunos. Essa questão aponta para a idéia de que as classificações dos comportamentos podem ser realizadas sob o julgo de um professor cansado pelo excesso de trabalho.

Outro ponto que mostrou alguma influência na classificação dos problemas de comportamento foi o da formação específica do professor, pois esta tende a lhe dar uma identidade que acaba por influenciar suas concepções. Porém, o dado mais significativo, apontou o diálogo entre o corpo docente da escola, e a influência dos veículos de comunicação, como meios importantes na troca de informações e de conhecimentos a respeito dos problemas de comportamento, confirmando a hipótese da pesquisa que apontava para uma concepção consensual dos professores sobre o assunto. Os principais meios de absorção de idéias mostraram-se, portanto, relacionados à experiência cotidiana do professor, seja por interferência do grupo de professores, seja individualmente, em casa e em seu trabalho na sala de aula. Tal resultado reafirmou a mídia como um veículo que reforça a criação de conhecimentos generalizados e assimilados pelos indivíduos, num processo de manipulação ideológica e divulgação de um senso comum. Deste modo, a disseminação dos estereótipos é favorecida, e a possibilidade de uma reflexão crítica fica reduzida. Porém, não é correto dizer que a mídia é a única responsável pela manutenção dos estereótipos, pois estes são construídos socialmente e

naturalizados pelo senso comum, a fim de antecipar as relações sociais.

No que diz respeito à série, a diferença nas classificações dos comportamentos entre os alunos de 5ª e 8ª séries feitas pelos professores não se mostrou significativa, demonstrando que a preocupação do professor reside mais no problema apresentado do que na idade do aluno considerado como problemático.

Com respeito à situação social, a instabilidade familiar foi considerada pelos professores como um aspecto que interfere mais no comportamento do adolescente do que as condições financeiras a que este está submetido.

A utilização do referencial teórico ajudou a compreender como os processos de estereotipização dos comportamentos estabelecidos pela sociedade são alimentados pela escola e influenciam sob muitos aspectos o modo de pensar e agir dos professores. Como são, antes de tudo, indivíduos dessa sociedade, os professores estão sujeitos a acomodar os padrões impostos por ela. Mas por conta justamente de sua profissão devem resistir a estes padrões.

Adorno demonstrou que a função do professor deve caminhar no sentido de uma reflexão crítica e de não se submeter ao conformismo e à aceitação cega dos estereótipos, evitando assim que o olhar preconceituoso atinja às pessoas, e impeça que elas reflitam a respeito de si mesmas.

De modo geral, os aspectos ressaltados na pesquisa mostraram que os problemas de comportamento dos alunos são acomodados por uma classificação feita de modo uniforme pelo grupo de professores e, sendo assim, submetida a padrões pré-estabelecidos.

Considero que esta pesquisa seja mais uma a trazer elementos para a reflexão acerca dos problemas de comportamento, acreditando na necessidade de se seguir investigando as questões que interferem no processo escolar.

O fim desta etapa, no entanto, não representa o esgotamento das questões abordadas na pesquisa, o que me leva a refletir sobre alguns pontos revelados e me incentiva a ir ao encontro de questionamentos que estão à espera de novas formulações.



### Referências bibliográficas

ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVISON, D. J., & SANFORD, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York:Harper & Brothers.

ADORNO, T. W. (1995). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (1995). “Educação após Auschwitz.” In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

\_\_\_\_\_ (1995b) *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_ (1996). “Teoria da semicultura.” In: *Educação & Sociedade*. São Paulo: ano XVII, n. 56, p. 388-410.

APARECIDO, Angela Maria Batista, (2000). *Os distúrbios de aprendizagem como categoria explicativa para o baixo rendimento escolar: revisão da literatura especializada publicada nas décadas de 60, 70 e 80*, vol. 3, p. 93. Mestrado. PUC/SP.

BACKMAN, C.W. e SECORD, P. F. (1971). *Aspectos psicossociais da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini e PRETTE, Almir Del, (2003). “Problemas de comportamento: um panorama da área.” *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, vol. V, n. 2, p. 91-103.

BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. (1998). “Os excluídos do interior.” In: BOURDIEU, P. (Coord.) *A miséria do mundo*. 2<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Vozes.

BRIOSO, A. e SARRIÀ, E. (1995). “Distúrbios de comportamento.” In: C. Coll, J. Palácios e A. Marchesi (orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (p. 157-168). Porto alegre: Artes Médicas, vol. 3, *apud* BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini e PRETTE, Almir Del, (2003), “Problemas de comportamento: um panorama da

área". *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, vol. V, n. 2. p. 92.

CANÇADO, Sírío J. B. (2003). "Ranking do Mapa da Exclusão/ Inclusão Social – 2000." In: Revista *FAPESP*, n. 83, p. 1-4.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DAS DEFICIÊNCIAS, INCAPACIDADES E DESVANTAGENS (HANDICAPS). *Um Manual de Classificação das Conseqüências das Doenças*. Lisboa. OMS. Ministério de Emprego e da Segurança Social. Secretariado Nacional de Reabilitação. 1989, p. 56-155.

COLL, C. e MIRAS, M. (1995). "A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem." In: C.C.Coll, J.Palácios & A.Marchesi (orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, vol. 2, p. 265-280.

CORRÊA, Alex Sandro, (2005). *A indisciplina no Ensino Fundamental: uma análise dos registros de ocorrências disciplinares de 5ª e 8ª séries*. Dissertação de mestrado. PUC/SP.

DUBET, François, (1998). "A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização." *Revista Contemporaneidade e Educação*, ano 3, vol. 3, p. 27-33.

FLEMING, Charlotte Mary, (1971). *Psicologia do ensino*. São Paulo: Editora Nacional. Atualidades Pedagógicas, vol. 101.

FREITAS, Maria de F. Q. de. "Psicologia na comunidade, psicologia da comunidade e psicologia (social) comunitária: práticas da psicologia em comunidade nas décadas de 60 a 90, no Brasil." In: CAMPOS, Regina H. de F. (org.). *Psicologia Social comunitária – da solidariedade à autonomia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 54-80.

HORKHEIMER, Max, e ADORNO, T. W. (1973). *Temas básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix.

\_\_\_\_\_ (1985): *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*, trad. Guido Antonio de Almeida, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

HUTTON, J. B. (1985). "What reasons are given by teachers who refer problem behavior students? Psychology in the Schools." Apud LANE, Sílvia T. M. "As categorias fundamentais da psicologia social." In: LANE, Sílvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs.), *Psicologia social – o homem em movimento* (p. 32-57). 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARCUSE, Herbert, (1973). *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar.

MARTINS, José de Souza, (2003). *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis, RJ, Vozes.

MASSOLA, Gustavo Martineli e SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos, (2005). "A Percepção do Distúrbio de Comportamento Infantil por Agentes Sociais versus Encaminhamento para Atendimento Psicoterapêutico." *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology* – 2005, vol. 39, n. 1, p. 139-150.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) (1996). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Coleção Temas Sociais. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.

ROSENBERG, M.S.; WILSON, R.; MAHEADY, L. e SINDELAR, P., (1992). *Educating students with behavior disorders*. Boston: Allyn and Bacon, apud BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini e PRETTE, Almir Del, (2003). "Problemas de comportamento: um panorama da área." *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, vol. V, n. 2, p. 91-103.

ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L. (1968). "Profecias auto-realizadoras na sala de aula: As expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos." In: PATTO, Maria Helena Souza (org.), (1986), *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, Brasil: T.A. Queiroz, (p. 258-295).

PATTO, Maria Helena Souza, (1987). *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. Livre-docência. USP.

- \_\_\_\_\_ (1997). "Para uma crítica da razão psicométrica." In: *Psicologia USP*, vol. 8, n.1, p. 65-83.
- RICHARDSON, Roberto J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- ROSENFELD, Marina e DIETRICH, Julia. (2007) "Comunidade coloca escola em primeiro lugar no IDEB. Fundação Joaquim Nabuco" [on line]. Disponível na Internet via correio eletrônico: [www.fundaj.gov.br/notitia/servlet/newstorm.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=16&pageCode=438&textCode=8974](http://www.fundaj.gov.br/notitia/servlet/newstorm.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=16&pageCode=438&textCode=8974)
- SASS, Odair. (2003). "Interrogações da Educação à Psicologia acerca da Psicologia da Educação." *Revista do mestrado em educação*. Aracajú, v. 1, p. 7-16.
- SOUZA, Regina Magalhães de, (2003). *Escola e juventude: o aprender a aprender*. São Paulo: Paulus, p. 271.
- SPOSATI, A. KOGA, D. (Coord.). (1997). *Cartografia da exclusão/inclusão social da criança e do adolescente de São Paulo*. São Paulo: Educ.
- SPOSATI, Aldaíza (2004). *Mapa da vulnerabilidade social da população da cidade de São Paulo*. Centro de Estudos da Metrópole, CEBRAP, Secretaria Municipal de Assistência Social.
- WOLF, Mauro. (1994). *Teorias da Comunicação*. Lisboa: Editorial Presença.

## **Anexos**

## **Anexo I - Pré-teste dos instrumentos de pesquisa**

A aplicação de um pré-teste foi realizada com o intuito de apontar se o questionário e a escala de atitudes atingiam às expectativas de captação das informações necessárias. Alguns pontos relevantes foram observados no pré-teste, tais como: a clareza da pergunta, a dificuldade em responder e os padrões de não preenchimento. A amostra piloto foi composta por 11 docentes de formações distintas, sendo estas: filosofia (1 professor), história (1 professor), educação artística (2 professores), letras (2 professores), ciências biológicas (1 professor), matemática (2 professores), geografia (1 professor) e educação física (1 professor), todos atuantes no ciclo II do Ensino Fundamental da rede pública e da rede privada concomitantemente.

Após a aplicação do questionário, nos resultados pode-se perceber os seguintes pontos:

- 1) A separação de 5ª e 8ª séries em páginas distintas para a classificação dos comportamentos problemáticos mostrou-se desestimulante. Três dos onze professores não preencheram a escala correspondente à 8ª série, comprometendo a análise de um dado importante para o objetivo da pesquisa. Após esta constatação, o questionário foi reestruturado de modo a facilitar a comparação entre as séries.
- 2) As questões 1.4 (Você considera a distância de sua residência até a escola...) e 1.5 (Quanto tempo você leva para chegar ao trabalho?) mostraram-se repetitivas, no que decorreu a eliminação da primeira.
- 3) Em nove, dos onze questionários respondidos, o tempo de exercício do magistério correspondia ao tempo de experiência com as 5ª e 8ª séries especificamente.
- 4) Nos itens da escala de atitudes (questões 1 a 14), as gradações neutras ou próximas da neutralidade ("pouco

inadequado”, “nem inadequado, nem adequado” e “pouco adequado”) foram as mais assinaladas.

- 5) Apesar de a redação preliminar considerar que as classificações de comportamento também são estabelecidas por “normas sociais”, nenhum item do questionário fazia menção a isso. Após essa constatação, foram incluídos 2 itens (3.8 e 3.9) que aferem à questão social com o propósito de atender aos critérios pré-definidos na metodologia do estudo.

Questionados sobre sua formação e experiência, os resultados obtidos foram:

- 1) Oito professores declararam lecionar entre 11 a 15 anos.
- 2) Apenas um professor declarou possuir pós-graduação.
- 3) Os cursos de formação continuada, oferecidos pela Secretaria de Educação e delegacias de ensino, foram freqüentados por seis dos onze professores.
- 4) Nenhum professor afirmou receber informações a respeito dos problemas de comportamento de um profissional clínico. Em contrapartida, os 11 professores admitiram o uso de jornais e revistas, assim como a troca de experiência com outros professores ou com a direção da escola, para discutir o tema.

Quanto aos comportamentos problemáticos, verificaram-se as seguintes concepções:

- 1) Os chamados comportamentos “externalizantes” (itens 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12 e 14) foram os que mais receberam a classificação de “razoavelmente inadequado à idade” ou “totalmente inadequado à idade”.
- 2) A faixa etária mostrou-se associada à gradação escolhida para classificar os comportamentos. Os alunos de 8ª série, em geral, foram menos tolerados que os de 5ª série.

## **Anexo II - Questionário**

Colega Professor,

Sou professora de Artes há 11 anos e, diante das diversas questões com que nos defrontamos no cotidiano de nossas atividades profissionais, preocupam-me, em especial, os problemas de comportamento apresentados por alunos adolescentes, que acabam prejudicando o andamento da aula e, na maioria das vezes, a compreensão dos temas propostos.

Para me dedicar mais atentamente à compreensão desse problema, resolvi tomá-lo como um tema de pesquisa em educação, a qual estou realizando junto a um programa de pós-graduação em Educação da PUCSP. Como o estudo proposto incide sobre o entendimento do professor a respeito do problema mencionado, gostaria de contar com a sua colaboração para proporcionar informações imprescindíveis à realização da pesquisa e à resolução dessas interferências no dia-a-dia das salas de aula. A fim de facilitar o registro de sua compreensão acerca dos problemas de comportamento, elaborei um questionário curto e objetivo, de fácil preenchimento e que não tomará mais do que 10 minutos de seu tempo.

Desde já, esclareço que não há respostas certas ou erradas. Sua participação nesta pesquisa é voluntária e proporcionará um melhor conhecimento a respeito da observação do professor sobre os comportamentos adolescentes e os problemas escolares atuais.

Como você pode observar, o questionário não solicita a sua identificação, a fim de preservar o sigilo das informações que vier a prestar. Por favor, procure responder cada questão de acordo com os seus sentimentos em relação ao conteúdo apresentado.

Verifique, ao final, se você respondeu a todas as questões.

Agradeço sua preciosa colaboração.

Tania Marsiglia



**I - Dados pessoais**

(Assinale uma das alternativas apresentadas nas perguntas 1.1 a 2.2)

1.1 Sexo: ☐ feminino ☐ masculino

1.2 Idade: (      ) anos completos (Indique entre os parênteses)

**II – Formação**

2.1 Ensino superior: ☐ completo ☐ incompleto

Graduação em : \_\_\_\_\_

2.2 Possui pós-graduação?

☐ não ☐ sim.

Em caso afirmativo, assinale qual tipo:

☐ especialização ☐ mestrado ☐ doutorado

**III – Quanto à sua atividade docente**

(Assinale uma das alternativas apresentadas nas perguntas 3.1 a 3.4)

3.1 Há quanto tempo você leciona no ciclo II do Ensino Fundamental?

☐ menos de 1 ano ☐ de 1 a 5 anos  
☐ de 6 a 10 anos ☐ de 11 a 15 anos  
☐ de 16 a 20 anos ☐ mais de 20 anos

3.3 Qual é sua jornada de trabalho em sala de aula?

(Indique entre os parênteses)

(      ) horas semanais

3.4 Possui outro tipo de ocupação?

☐ não ☐ sim. Qual? \_\_\_\_\_

Em caso afirmativo, qual a jornada de trabalho desta ocupação?

(Indique entre os parênteses)

(      ) horas semanais

3.5 Você diria que o conhecimento e informações que você adquiriu a respeito dos problemas relacionados à juventude e à adolescência foram obtidos por: (Assinale quantas alternativas achar necessário)

- |                                                   |                                                    |
|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Jornais                  | <input type="checkbox"/> Televisão                 |
| <input type="checkbox"/> Revistas                 | <input type="checkbox"/> Profissionais clínicos    |
| <input type="checkbox"/> Colegas professores      | <input type="checkbox"/> Direção/coordenação       |
| <input type="checkbox"/> Cursos de especialização | <input type="checkbox"/> Outro(s). Qual(is)? _____ |

3.6 Você acredita que os problemas de comportamento apresentados por alunos de 5ª e 8ª séries referem-se, predominantemente, a: (Enumere de 1 a 5 na ordem que considerar predominante)

- |                                                         |                                                       |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> período da adolescência        | <input type="checkbox"/> instabilidade familiar       |
| <input type="checkbox"/> dificuldades financeiras       | <input type="checkbox"/> problemas neuropsiquiátricos |
| <input type="checkbox"/> incompatibilidade com a escola | <input type="checkbox"/> Outro(s). Qual(is)? _____    |

### Anexo III - ESCALA DE ATITUDES

*As afirmações apresentadas a seguir, enumeradas de 1 a 14, estão organizadas em forma de escala e divididas em 7 níveis de tolerância/intolerância aos comportamentos que podem ser apresentados por alunos no período da adolescência. Estes níveis refletem a intensidade e a direção de sua opinião a respeito de cada comportamento. Cada número representa uma sentença em relação às afirmações que as antecedem:*

- 1 - Totalmente inadequada à idade.**
- 2 - Razoavelmente inadequado à idade.**
- 3 - Pouco inadequado à idade.**
- 4 - Nem inadequado, nem adequado à idade.**
- 5 - Pouco adequado à idade.**
- 6 - Razoavelmente adequado à idade.**
- 7 - Totalmente adequado à idade.**

*Em cada escala, você deve marcar um X na alternativa que estiver mais próxima de sua opinião, assinalando apenas um espaço para cada afirmação. As asserções da primeira linha estão relacionadas aos alunos de 5ª série e as da segunda linha aos de 8ª série.*

4. Considerando sua prática educativa com alunos de 5ª e 8ª séries, como você classifica os seguintes comportamentos apresentados por eles em sala de aula?

1 O aluno se mostra freqüentemente deslocado no ambiente escolar.

5ª	1	2	3	4	5	6	7
8ª	1	2	3	4	5	6	7

2 Não reage a elogios e incentivos feitos pelo professor.

5ª	1	2	3	4	5	6	7
8ª	1	2	3	4	5	6	7

3 Conversa demasiadamente com os colegas durante as atividades.

5 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

8 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

4 Recusa-se sistematicamente a trabalhar em grupo.

5 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

8 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

5 Eventualmente usa de agressão física com os colegas.

5 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

8 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

6 Passa os intervalos de aula sozinho.

5 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

8 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

7 É agressivo no tratamento verbal com professores e funcionários da escola.

5 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

8 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

8 Tem dificuldade em seguir as instruções dadas pelo professor.

5 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

8 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

9 Responde a perguntas antes de elas serem formuladas.

5 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

8 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

10 Não admite notas negativas.

5 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

8 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

11 Eventualmente furta objetos escolares.

5 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

8 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

12 Expressa interesse obsessivo em sexo.

5 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

8 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

13 Solicita sistematicamente a presença do professor ou dos colegas para realizar suas tarefas.

5 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

8 <sup>a</sup>	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

## Anexo IV - Relatório gerado: Caracterização dos Professores

Dados da tabulação: Freqüência da resposta

Proporção 1:10

Rótulo ou Valor

### 1.Sexo:

perdidos: 0/11

variação: [1 ; 2]

valores únicos: 2

tabulação:	Freq.	Prop.	Rótulo
	10	9,09	Feminino
	1	0,91	Masculino

### 2. Idade:

perdidos: 0/11

variação: [27 ; 58]

valores únicos: 10

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor
	1	0,91	27
	1	0,91	32
	1	0,91	38
	1	0,91	40
	1	0,91	45
	1	0,91	46
	1	0,91	47
	2	1,82	50
	1	0,91	55
	1	0,91	58

### 3. Ensino superior:

perdidos: 0/11

variação: [2 ; 2]

valores únicos: 1

tabulação:	Freq.	Prop.	Rótulo
	11	10,0	Completo

**3a. Graduação em :**

perdidos: 0/11

valores únicos: 7

tabulação:	Freq.	Propt.	Rótulo
	1	0,91	BIOLOGIA
	1	0,91	HISTÓRIA
	2	1,82	LETRAS
PEDAGOGIA E DIREITO	1	0,91	LETRAS, EDUC. FÍSICA, PSICOLOGIA,
	2	1,82	MATEMÁTICA
	3	2,73	PEDAGOGIA
	1	0,91	PORTUGUÊS, INGLÊS E PEDAGOGIA

**4. Possui pós-graduação?**

perdidos: 0/11

variação: [1 ; 2]

valores únicos: 2

tabulação:	Freq.	Prop.	Rótulo
	5	4,55	Não
	6	5,45	Sim

**4a. Em caso afirmativo, assinale qual tipo:**

perdidos: 5/11

variação: [1 ; 2]

valores únicos: 3

tabulação:	Freq.	Prop.	Rótulo
	5	4,55	-----
	5	4,55	Especializacao
	1	0,91	Mestrado

### 5. Há quanto tempo você leciona no ciclo II do Ensino Fundamental?

perdidos: 0/11

variação: [2 ; 6]

valores únicos: 4

tabulação:	Freq.	Prop.	Rótulo
	1	0,91	De 6 a 10 anos
	4	3,64	De 16 a 20 anos
	2	1,82	De 1 a 5 anos
	4	3,64	Mais de 20 anos

### 6. Qual é sua jornada de trabalho em sala de aula? (em horas semanais)

perdidos: 0/11

variação: [25 ; 45]

valores únicos: 8

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor
	1	0,91	25
	1	0,91	27
	1	0,91	29
	2	1,82	32
	2	1,82	35
	2	1,82	40
	2	1,82	45

### 7. Possui outro tipo de ocupação?

perdidos: 0/11

variação: [1 ; 2]

valores únicos: 2

tabulação:	Freq.	Prop.	Rótulo
	9	8,18	Não
	2	1,82	Sim

#### 7a. Se sim. Qual?

perdidos: 9/11

valores únicos: 3

tabulação:	Freq.	Prop.	Rótulo
	9	8,18	-----
	1	0,91	DANÇARINA
	1	0,91	PROFESSORA DE DANÇA



**8. Em caso afirmativo, qual a jornada de trabalho desta ocupação? (em horas semanais)**

perdidos: 9/11  
 variação: [15 ; 30]  
 valores únicos: 3

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor
	9	8,18	-
	1	0,91	15
	1	0,91	30

**9. Você diria que o conhecimento e informações que você adquiriu a respeito dos problemas relacionados à juventude e à adolescência foram obtidos por: (Assinale quantas alternativas achar necessário)**

**A) JORNAIS**

perdidos: 6/11  
 valores únicos: 2

tabulação:	Freq.	Prop.	Rótulo
	6	5,45	Não
	5	4,55	Sim

**B)REVISTAS**

perdidos: 5/11  
 valores únicos: 2

tabulação:	Freq.	Prop.	Rótulo
	5	4,55	Não
	6	5,45	Sim

**C) COLEGAS PROFESSORES**

perdidos: 4/11  
 valores únicos: 2

tabulação:	Freq.	Prop.	Rótulo
	4	3,64	Não
	7	6,36	Sim

**D) CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO**

perdidos: 7/11

valores únicos: 2

tabulação:	Freq.	Prop.	Rótulo
	7	6,36	Não
	4	3,64	Sim

**E) TELEVISÃO**

perdidos: 8/11

valores únicos: 2

tabulação:	Freq.	Prop.	Rótulo
	8	7,27	Não
	3	2,73	

**F) PROFISSIONAIS CLÍNICOS**

perdidos: 7/11

valores únicos: 2

tabulação:	Freq.	Prop.	Rótulo
	7	6,36	Não
	4	3,64	Sim

**G) DIREÇÃO/COORDENAÇÃO**

perdidos: 8/11

valores únicos: 2

tabulação:	Freq.	Prop.	Rótulo
	8	7,27	Não
	3	2,73	Sim

**H) OUTRO(S)**

perdidos: 3/11

valores únicos: 2

tabulação:	Freq.	Prop.	Rótulo
	3	2,73	Não
	8	7,27	Sim

**H.1) Se outro, qual?**

perdidos: 3/11

valores únicos: 9

tabulação:	Freq.	Prop.	Rótulo
	3	2,73	.
	1	0,91	CONVÍVIO COM ADOLESCENTES
	1	0,91	EXPERIÊNCIA
	1	0,91	EXPERIÊNCIA PRÓPRIA
	1	0,91	EXPERIÊNCIAS PESSOAIS
	1	0,91	FACULDADE DE PSICOLOGIA
	1	0,91	LIVROS
	1	0,91	LIVROS DE PEDAGOGIA
	1	0,91	LIVROS ESPECIALIZADOS

**10. Você acredita que os problemas de comportamento apresentados por alunos de 5ª e 8ª séries referem-se, predominantemente, a: (Enumere de 1 a 5 na ordem que considerar predominante)**

**A) PERÍODO DA ADOLESCÊNCIA**

perdidos: 2/11

variação: [1 ; 3]

valores únicos: 4

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (ordem de predominância)
	4	3,64	1
	4	3,64	2
	1	0,91	3

**B) DIFICULDADES FINANCEIRAS**

perdidos: 5/11

variação: [4 ; 5]

valores únicos: 3

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (ordem de predominância)
	5	4,55	-
	5	4,55	4
	1	0,91	5

**C) INCOMPATIBILIDADE COM A ESCOLA**

perdidos: 4/11

variação: [1 ; 5]

valores únicos: 5

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (ordem de predominância)
	4	3,64	-
	2	1,82	1
	1	0,91	3
	1	0,91	4
	3	2,73	5

**D) INSTABILIDADE FAMILIAR**

perdidos: 2/11

variação: [1 ; 3]

valores únicos: 4

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (ordem de predominância)
	2	1,82	-
	2	1,82	1
	4	3,64	2
	3	2,73	3

**E) PROBLEMAS NEUROPSIQUIÁTRICOS**

perdidos: 4/11

variação: [1 ; 5]

valores únicos: 5

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (ordem de predominância)
	4	3,64	-
	1	0,91	1
	1	0,91	2
	2	1,82	3
	3	2,73	5

## Anexo V – Relatório gerado: ESCALA DE ATITUDES

Classificação dos comportamentos:

*Valor 1 – Totalmente inadequada à idade.*

*Valor 2 – Razoavelmente inadequado à idade.*

*Valor 3 – Pouco inadequado à idade.*

*Valor 4 – Nem inadequado, nem adequado à idade.*

*Valor 5 – Pouco adequado à idade.*

*Valor 6 – Razoavelmente adequado à idade.*

*Valor 7 – Totalmente adequado à idade.*

### 1 - O aluno se mostra freqüentemente deslocado no ambiente escolar.

(5ª Série):

perdidos: 0/11  
variação: [1 ; 6]  
valores únicos: 5

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	2	1,82	1
	1	0,91	2
	6	5,45	4
	2	1,82	6

(8ª Série):

perdidos: 0/11  
variação: [1 ; 7]  
valores únicos: 5

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	2	1,82	1
	5	4,55	4
	3	2,73	6
	1	0,91	7

### 2 Não reage a elogios e incentivos feitos pelo professor.

(5ª Série):

perdidos: 0/11  
variação: [1 ; 7]  
valores únicos: 6

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	4	3,64	1
	2	1,82	3
	3	2,73	4
	1	0,91	6
	1	0,91	7

**(8ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [1 ; 7]  
 valores únicos: 7

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	3	2,73	1
	1	0,91	2
	2	1,82	3
	3	2,73	4
	1	0,91	6
	1	0,91	7

**3 Conversa demasiadamente com os colegas durante as atividades.****(5ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [2 ; 7]  
 valores únicos: 6

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	2	1,82	2
	2	1,82	4
	1	0,91	5
	5	4,55	6
	1	0,91	7

**(8ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [2 ; 7]  
 valores únicos: 6

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	1	0,91	2
	2	1,82	4
	2	1,82	5
	5	4,55	6
	1	0,91	7

**4 Recusa-se sistematicamente a trabalhar em grupo.****(5ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [1 ; 7]  
 valores únicos: 7

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	3	2,73	1
	1	0,91	3
	3	2,73	4
	1	0,91	5
	2	1,82	6
	1	0,91	7

**(8ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [1 ; 7]  
 valores únicos: 7

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	3	2,73	1
	1	0,91	2
	1	0,91	3
	4	3,64	4
	1	0,91	5
	1	0,91	7

**5 Eventualmente usa de agressão física com os colegas.****(5ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [1 ; 7]  
 valores únicos: 7

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	3	2,73	1
	3	2,73	2
	2	1,82	4
	1	0,91	5
	1	0,91	6
	1	0,91	7

**(8ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [1 ; 7]  
 valores únicos: 7

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	3	2,73	1
	3	2,73	2
	1	0,91	4
	2	1,82	5
	1	0,91	6
	1	0,91	7

**6 Passa os intervalos de aula sozinho.****(5ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [1 ; 5]  
 valores únicos: 6

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	5	4,55	1
	1	0,91	2
	1	0,91	3
	2	1,82	4
	2	1,82	5

**(8ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [1 ; 5]  
 valores únicos: 5

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	5	4,55	1
	1	0,91	2
	2	1,82	4
	3	2,73	5

## **7 É agressivo no tratamento verbal com professores e funcionários da escola.**

**(5ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [1 ; 5]  
 valores únicos: 5

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	5	4,55	1
	1	0,91	3
	4	3,64	4
	1	0,91	5

**(8ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [1 ; 5]  
 valores únicos: 6

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	5	4,55	1
	1	0,91	2
	1	0,91	3
	3	2,73	4
	1	0,91	5

## **8 Tem dificuldade em seguir as instruções dadas pelo professor.**

**(5ª Série):**

perdidos: 1/11  
 variação: [2 ; 6]  
 valores únicos: 6

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	1	0,91	-
	2	1,82	2
	2	1,82	3
	3	2,73	4
	2	1,82	5
	1	0,91	6



**(8ª Série):**

perdidos: 1/11  
 variação: [1 ; 6]  
 valores únicos: 6

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	1	0,91	-
	1	0,91	1
	1	0,91	2
	1	0,91	3
	4	3,64	4
	2	1,82	5
	1	0,91	6

**9 Responde a perguntas antes de elas serem formuladas.****(5ª Série):**

perdidos: 1/11  
 variação: [2 ; 7]  
 valores únicos: 7

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	1	0,91	-
	1	0,91	2
	1	0,91	3
	3	2,73	4
	2	1,82	5
	1	0,91	6
	2	1,82	7

**(8ª Série):**

perdidos: 1/11  
 variação: [2 ; 7]  
 valores únicos: 6

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	1	0,91	-
	1	0,91	2
	2	1,82	3
	4	3,64	4
	2	1,82	5
	1	0,91	7

**10 Não admite notas negativas.****(5ª Série):**

perdidos: 1/11  
 variação: [1 ; 7]  
 valores únicos: 7

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	1	0,91	-
	1	0,91	1
	3	2,73	3
	2	1,82	4
	1	0,91	5
	1	0,91	6
	2	1,82	7

**(8ª Série):**

perdidos: 1/11  
 variação: [1 ; 7]  
 valores únicos: 7

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	1	0,91	-
	1	0,91	1
	2	1,82	3
	2	1,82	4
	1	0,91	5
	3	2,73	6
	1	0,91	7

**11 Eventualmente furta objetos escolares.****(5ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [1 ; 5]  
 valores únicos: 5

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	5	4,55	1
	2	1,82	3
	3	2,73	4
	1	0,91	5

**(8ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [1 ; 6]  
 valores únicos: 6

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	5	4,55	1
	1	0,91	3
	3	2,73	4
	1	0,91	5
	1	0,91	6

**12 Expressa interesse obsessivo em sexo.****(5ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [1 ; 7]  
 valores únicos: 8

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	3	2,73	1
	1	0,91	2
	1	0,91	3
	1	0,91	4
	3	2,73	5
	1	0,91	6
	1	0,91	7

**(8ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [1 ; 7]  
 valores únicos: 7

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	3	2,73	1
	1	0,91	3
	1	0,91	4
	3	2,73	5
	1	0,91	6
	2	1,82	7

**13 Solicita sistematicamente a presença do professor ou dos colegas para realizar suas tarefas.**

**(5ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [1 ; 7]  
 valores únicos: 8

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	2	1,82	1
	1	0,91	2
	3	27,3	3
	1	0,91	4
	1	0,91	5
	2	1,82	6
	1	0,91	7

**(8ª Série):**

perdidos: 0/11  
 variação: [1 ; 7]  
 valores únicos: 7

tabulação:	Freq.	Prop.	Valor (classificação do comportamento)
	4	3,64	1
	3	2,73	3
	1	0,91	4
	1	0,91	5
	1	0,91	6
	1	0,91	7