

Este artigo pode ser utilizado mencionando a fonte original e a página Web de procedência.
Toda informação desta Web www.golden5.org está sujeita a Copyright

GOLDEN ÁREA

(3) Clima social¹

Elena Buccoliero (2007). Clima social. Em www.golden5.org/programa



- 1. A classe é um grupo (ou talvez não)**
- 2. Formal, informal e líderes bullies**
- 3. Diferentes orientações em classe como grupo**
- 4. O líder carismático**
- 5. O bode expiatório**
- 6. Golden5: proposta de passos chaves**
- 7. O projeto Chance em Nápoles**

1. A classe é um grupo (ou talvez não)

No primeiro ano do ensino secundário, grupos de meninos e meninas se encontram no mesmo lugar ao mesmo tempo e vão estar assim alguns anos. Neste momento – e salvo em casos excepcionais – esta combinação de lugar e tempo é o vínculo entre eles. Não são um grupo ainda, porém podem chegar a ser. Segundo a Psicologia Social, a formação de um grupo evolui através de algumas fases. Vejamos o esquema proposto por Tuckerman, para ver em que consistem estas fases.

¹ O texto original pode ser encontrado em:
<http://www.golden5.org/golden5/golden5/programa/es/3ClimaSocial.pdf>

Modelo de Tuckerman sobre a constituição de um grupo

Passos	Acontecimentos
Exploração	Os recém-chegados olham ao seu redor, recolhem toda a informação necessária sobre os outros e se apresentam a eles. Harmonias e alianças começam a construir-se.
Formação	As relações giram em torno da dependência e da avaliação, fazendo os líderes papéis claros e conseguindo o apoio dos grupos. O líder, com seu comportamento, é quem mais afeta o desenvolvimento da cultura do grupo.
Problema ou conflito	O equilíbrio dentro do grupo é desafiado porque: - O grupo não está de acordo com o líder; - Há diferentes formas de interpretar os papéis; - Há pessoas que desejam modificar seu papel; O líder deve deixar claros os papéis.
Estabelecimento de normas	O grupo cria uma nova estrutura e um sistema de normas e valores partilhados por todos os membros.
Rendimento	Neste momento, o grupo está funcionando eficientemente para alcançar as metas. O grupo centra-se no objetivo para o qual foi criado.
Adiamento	O fechamento pode implicar a divisão do grupo (por exemplo depois do exame final) ou afetar de maneira individual (o fracassado, o marginalizado, o afastado...). Esta fase pode ser desejada ou forçada.

A classe, por ser um grupo criado à força, e ao estar dentro de uma instituição, a tarefa de que encarrega de maneira imediata vai ser de carácter formal. Contudo, isto dependerá da instituição e do nível educativo em que se encontram.

Além de uma adaptação progressiva à tarefa, há sempre uma fase inicial de exploração; de fato, os planos de estudos do primeiro ano preveem uma lentidão inicial, devido à necessidade dos estudantes de se adaptarem ao novo contexto. Esta etapa se suaviza com os projetos de boas vindas, uma maneira de unir a estrutura do grupo com os objetivos do

processo de conhecer-se entre eles, um estado que, em uma situação natural seria muito mais lento e possivelmente nunca chegasse a nada profundo.

A formação de relações em classe nunca termina. O afastar-se da fase de exploração e centrar-se na tarefa pode ser difícil, o que implica paradas e retrocessos, que podem causar problemas, especialmente quando não existe um acordo sobre como a tarefa deve realizar-se, se o contexto é ambíguo desde o ponto de vista normativo ou se não há acordo com a eleição de um líder.

Qual é o objetivo da classe?

Certamente a tarefa formal da escola é desenvolver processos de aprendizagem das matérias de conhecimento, incluindo também o conhecimento da pessoa sobre si mesma. Os professores observam frequentemente que “os estudantes vêm para estar com suas amigadas, mas não para aprender”. A aventura que, nestes momentos, lhes envolve é sobre a relação entre eles, boas ou más, de diversão ou sofrimento.

Inclusive o professorado pode ter objetivos pessoais, além dos profissionais. É absolutamente normal que, em uma instituição, os objetivos explícitos e implícitos não se encaixem perfeitamente, mas o fato de trabalhá-los conjuntamente não implica que sejam incompatíveis. Se para conseguir a melhor das diversões, os alunos necessitam faltar às aulas, não escutar ou atender seus professores, e inclusive rir e fazer piadas sobre eles, fica claro que aprender uma série de conteúdos acadêmicos não é possível.

Quando estudar é desvalorizado pela maioria dos estudantes ou quando a experiência do grupo está baseada em evasivas, o poder das relações excede em número ao dos conhecimentos, os quais estão bloqueados porque são menos interessantes e, de qualquer forma, para assim afirmar a supremacia dos meninos e meninas sobre os professores e sobre a escola como instituição.

1.2. Existem regras acordadas ou partilhadas?

A ambiguidade do contexto normativo está presente em muitas escolas de ensino secundário, sendo as regras formais, a partir das quais a escola trabalha, seu ponto mais frágil. Além do mais, as normas devem ser funcionais, práticas para alcançar os objetivos; se a tarefa não se adapta ou está de acordo, as normas não podem estar também, especialmente porque na

maioria dos casos:

- Os responsáveis não se encarregam de fazer que as regras sejam respeitadas;
- As possíveis sanções para os que não respeitam as regras não são importantes para eles;
- Não existe um processo de interiorização e de partilhar os princípios que inspiraram as regras de convivência na escola.

Goffman já falou do currículo oculto de todas as instituições. É um fato que, em uma organização, a ambiguidade se solucione através das regras implícitas criadas para ou pelo grupo. Nas escolas, falamos de estudantes, porém também de professores, os quais, ao mesmo tempo, constroem ou fixam suas próprias regras (inclusive, às vezes, a regra é não ter regras em comum) e compartilham códigos sobre a educação e o comportamento dos jovens.

Elaborar normas substitutas não é negativo em si mesmo, pois parte da necessidade de ter pontos de referência, uma característica extremamente importante na adolescência e na pré-adolescência, e ainda mais para os jovens que têm dificuldades em sua vida familiar ou escolar.

É um problema quando estas normas são criadas em torno de mecanismos de ilegalidade ou prevaricação.

1.3 Quem exerce liderança?

De maneira mais ou menos evidente, o grupo necessita identificar-se com um líder que pode ser formal ou informal, eleito, aclamado ou imposto de fora. O professorado tem um papel de autoridade no desenvolvimento das atividades de aprendizagem, pelo qual suas possibilidades para exercer o papel de líder dependem, em primeiro lugar, de como se relacionam os estudantes na escola. Se o estudo é apreciado, todos os docentes bem preparados podem ser um ponto de referência, além de favores pessoais, porém, quando não é assim, o êxito do professorado depende do seu carisma ou de sua autoridade, assim, conduzem os estudantes com o poder do fascínio ou da imposição.

A classe, por outro lado, tem sua própria vida interior, uma rede de relações que, se não encontram um ponto de apoio, especialmente nas primeiras fases de conhecer-se entre eles, numerosos jovens vão impor suas influências. A identificação de um líder vem de uma negociação onde cada membro ou grupo de membros avaliará as vantagens e desvantagens

das distintas opções.

2.-Formal, informal e líderes bullies

Em uma classe, diferenciamos distintos tipos de liderança que podem governar a mesma ou distintas pessoas: um nível formal é dado aos estudantes que recebem tarefas específicas do professorado e um nível informal é desenvolvido por iguais, reconhecido por suas habilidades de influir, além de eleições.

Em algumas classes, há inclusive meninos, autores de todo tipo de tergiversações e agressões que poderiam ser candidatos a líderes do grupo.

Tipos de direcionamento de uma classe

Tipo de líder	Funções e definição de papel
Líder formal	É eleito por seus companheiros ou pelos docentes para representar a classe. Tem um papel de intermediário entre a escola e os professores de um ponto de vista institucional. São os “especialistas” na atividade.
Líder informal	São aqueles meninos e meninas carismáticos/as que se convertem em ponto de referência para o grupo e mais que outros influem sobre sua dinâmica ou funcionamento. São os “especialistas em relações”. Caracterizam-se por identificarem se com a classe ter iniciativa.
Bully líder: busca sua auto-afirmação, nem sempre são aceitos como líderes	Afirmam sua presença com agressões sobre um ou alguns meninos ou meninas particularmente. Seu lugar em classe vem determinado pelo silêncio gerado por seu abuso ou maltrato e a situação aceita e partilhada pelo grupo.

A combinação de distintos tipos de líderes varia segundo o valor que o grupo outorgue à aprendizagem e como o grupo valoriza a violência entre iguais (*bullying*). Vejamos algumas hipóteses em função das dimensões estruturais do grupo:

Orientação da classe como “coletivo *versus* individual”, em função da coesão apreciada no grupo, o qual requer universalidade de valores, atitudes e comportamentos, ou de

acordo à importância dada ao desenvolvimento da individualidade à parte das regras do grupo.

“Foco na tarefa *versus* foco nas relações”: dependendo dos membros que podem dar importância aos objetivos propostos pela instituição escolar (estudo, aprendizagem, desenvolvimento global da pessoa) ou a socialização entre iguais, são vistos como independentes ou inclusive como obstruindo ou dificultando as exigências do estudo.

Conjugando estes dois aspectos, obtemos quatro possibilidades extremas, nenhuma das quais se pode encontrar como se representa. Cada classe encontra seu próprio equilíbrio entre atenção à pessoa e coesão do grupo, entre estudar e socializar.

Orientação da aula	A tarefa do grupo de ajusta às tarefas escolares	O grupo rechaça o objetivo imposto pela escola e adota relações entre iguais.
<i>Coletivo</i>	É importante para todos que se aprenda e se desenvolva sua personalidade. Há cooperação nos processos de aprendizagem. O <i>bullying</i> é rechaçado pelo grupo porque obstrui o crescimento dos seus membros	A unidade no grupo é importante, a qual se obtém pelo reconhecimento do líder. Aqueles que propõem um modelo diferente são legitimamente excluídos (mecanismo de escape). A vítima não é ajudada, posto que não forma parte do grupo.
<i>Individualista</i>	É importante que o indivíduo surja com suas próprias habilidades. Há competitividade na aprendizagem. O <i>bullying</i> pode ser legitimado até competições extremas. A vítima encontra muito pouco apoio porque é considerada inadequada para a situação. Outros tipos de <i>bullying</i> são rechaçados.	É importante, para cada um, afirmar sua influência entre os outros. Pode haver mais de um candidato a líder e subdivisões na classe e grupos. Bullies podem ser aceitos para ser líderes. A vítima não é ajudada porque cada um tem que defender a si mesmo.

3.- Diferentes orientações no grupo classe

O esquema anteriormente apresentado mostra quatro possibilidades. As relações desagradáveis, chamadas *bullying*, são transversais às três categorias com diferentes expressões e significados.

Em uma cultura individualista em que a classe está orientada para o estudo, o *bullying*, quando se apresenta, raramente é reconhecido pelos adultos, ou pode ser funcional para a organização e é difícil ir contra.

Em um tipo de cultura coletiva em que a classe está orientada para relações, o *bullying*, quando acontece, encontra apoio na maioria dos companheiros que reconhecem o agressor como líder.

Em um tipo de cultura individualista em que a classe está orientada para as relações, o *bullying*, quando acontece, vem de um rompimento. Nenhuma pessoa pode dar coerência ao seu comportamento, inclusive quando pretende adquirir poder mostrando um comportamento de *bullying*, inclusive aí, sobretudo vítimas, meninos e meninas que, em umas relações são vítimas e outras são *bullies*. Este caso é diferente do anterior, estes não tem apoio de uma “justificativa ideológica” ou o sentido de imitar ou ser apoiado pelos atos de *bullying*. Aqui, as bully-vítimas são um sintoma de uma profunda debilidade no sistema, a qual a classe não pode reagir, inclusive quando se opõe ao sistema de regras integrado e eficaz. Quase nada é regulado ou sancionado, nem pela escola nem pelo grupo. A situação saiu do controle e a impressão é que cada um está contra os demais.

4.- O líder carismático

Existe ainda o carismático, este líder surge graças à suas características pessoais, ao seu carisma e seu próprio prestígio social dentro do grupo, estabelece seu poder sobre a admiração de uns e o medo de outros, aproveitando-se do carisma que possui e que pode utilizar sobre os outros. Os meninos que o rodeiam descrevem-no como “agradável, inteligente, divertido, o veem como um líder forte, capaz de defender-se...”

Segundo alguns especialistas, a liderança não é uma combinação de características pessoais, mas uma estratégia de identificação, já que é uma das maneiras possíveis de reforçar

seu próprio eu é através da admiração dos outros em relação à sua pessoa. Há outras maneiras de conseguir isto. Durante a adolescência, o grupo é o ponto principal de referência – em alguns casos, mais que a família em si mesma – para experimentar a si mesmo e para a construção de sua própria personalidade, o líder carismático é aquela pessoa que alimenta sua autoestima mediante a consideração dos demais. Se, além disso, não é muito bom nos estudos, sua situação é marginal ou de rechaço, a menos que ele possa resolver esta situação através de distintos recursos, tentará encontrar uma maneira de esquecer seu sentimento de inaptidão ou suas dificuldades e construirá uma identidade social positiva. O líder carismático tem um papel prático para o grupo porque é ele quem soluciona ambiguidades, proporciona regras claras, oferece um modelo ou um caminho a seguir, com sua maneira de ser. Sua relação com o grupo está baseada em um intercâmbio. Ele dá algo aos seus companheiros, mas também recebe algo deles.

Entre o que dá, vemos sua forte personalidade e a capacidade de realizar-se melhor que os outros, que ademais o grupo considera como importante que estejam presentes em diversas situações, seja estudando biologia ou roubando sanduíches. Com sua autoridade, o líder carismático preenche o vazio normativo e os momentos de incerteza e insegurança - que podem ser importantes especialmente durante a primeira fase de construção do grupo – dotando assim o grupo de um modelo de referência de valores e de comportamentos.

De seus partidários, o líder recebe sua confiança que se apresenta através de um sistema baseado na amizade e na união, onde todos tem um forte sentido de pertencimento ao grupo. Seus seguidores se dirigem a ele com confiança, obediência, se identificam com ele, às vezes com fiel lealdade. Tentam imitá-lo, sabendo que ninguém poderá alcançá-lo ou retirá-lo de sua posição.

Se for necessário, ele pode ajustar seus objetivos para demonstrar aos outros quem é o mais forte. A hierarquia interna tem diversos estratos e se desenvolve de uma maneira complexa.

Os ajudantes do líder não podem expressar seu desacordo ou demonstrar que são mais fortes que ele, para não comprometer a ordem interna da classe. Porém, podem ser exemplos para outros meninos da classe que vivem em um contexto de discriminação ou marginalização mais importante em comparação com eles. Em uma situação de *bullying*, algumas *bully*-vítimas que sofrem as agressões do *bully*-líder podem tomá-lo como exemplo e praticar violência contra os mais frágeis em outras ocasiões.

Ser consciente da atitude do grupo em relação aos que são diferentes faz com o que

meninos que não se identificam com o líder carismático, não demonstrem seu desacordo para não ser objeto de mecanismos de exclusão por parte do grupo.

Em nossos grupos, o compromisso escolar está fortemente influenciado por uma norma interna implícita que regula quantos estudantes se supõe que estudem, e não é causalidade que alguns professores façam diferença entre uma “boa classe” e uma “classe horrível”.

O julgamento pode ser geral, em sua globalidade, porque os meninos tendem a decidir juntos quais são os padrões escolares que obrigatoriamente vão cumprir, inclusive implicitamente. Os teóricos de organizações sabem quanto pode ser rechaçado um trabalhador incansável por seus companheiros de trabalho, até o ponto de persuadirem-no para que reduza seus níveis de produção. Sua eficiência, de fato, representa uma ameaça para todo o grupo, posto o risco de motivar altas expectativas em seus superiores.

Também em uma classe, com uma forte coesão entre seus membros, o nível de atenção em relação à escola será geralmente uniforme e o grupo sancionará a todos que deixarem a média.

5. -O rechaçado

Do outro lado do líder, está o bode expiatório. Este papel está presente em muitos grupos e em grupos adolescentes particularmente, mas, especialmente, em uma escola onde a combinação de meninos e meninas em uma mesma classe não segue um processo natural de identificação, selecionado por eles mesmos. O rechaçado assume toda a negatividade, as tensões, problemas, desacordos, acusações e piadas do grupo. Seus companheiros deveriam estar agradecidos por sua função como “apaga fogo”. Estes são os que sofrem um trago amargo todos os dias, enquanto os outros são beneficiados por sua própria harmonia. Se o bode expiatório sai acidentalmente do grupo, inclusive temporalmente, seria fácil ver a presença de conflitos ocultos até esse momento, entre os que, em princípio, se prometeram amizade eterna.

A escolha de um bode expiatório não é acidental. Na fase em que o grupo tenta alcançar a unidade máxima ao redor de uma reputação ou imagem e de alguns comportamentos, valores e objetivos comuns, o bode expiatório é o que, mais que qualquer outro, se afasta da média.

Não querendo comprometer a uniformidade frente à evidência da diversidade – por qualquer razão, o grupo desqualifica o conflito interno e o vertem com toda sua carga negativa, até que isolam o que o está suportando. Este isolamento pode ser simbólico no caso daquele estudante de que fazem piadas continuamente, sozinho em sua carteira, isolado em momentos de interação como, por exemplo, durante as aulas de educação física, porém pode também acontecer em outros casos em que estes meninos, fartos de hostilidades contínuas, decidem sair e mudam de escola ou de classe (ou chegam a casos extremos de suicídio).

O bode expiatório reúne realmente todos os medos de seus companheiros. Nele vêm o que nunca quiseram ser ou que temem em converter-se, talvez já o sejam e tentam ocultar isso diante dos outros. Sabe-se muito sobre a homofobia, por exemplo, além das raízes ocultas, os medos sobre a homossexualidade. Este exemplo é particularmente relevante quando falamos da adolescência, momento em que a construção da identidade sexual chama tanto a atenção e assusta, e os meninos (especialmente do sexo masculino) assustam-se poder ver-se diferentes, assustam-se com as mudanças. A exclusão do adolescente “cheira mal” pela persistência das mensagens sobre o corpo. Os meninos diferentes, por sua altura, peso, imagem corporal são frequentemente vítimas passivas nos colégios de ensino secundário. Ser diferente é uma boa desculpa para ser desqualificado ou isolado do grupo. A exclusão é funcional para os que estão “perfumados”, “vestem-se bem”, e “levam uma vida saudável” para assegurar e demonstrar sua própria integridade.

5.1. Quando o rechaçado se oferece a si mesmo

Há grupos onde não existe a necessidade de se buscar um bode expiatório: eles se oferecem. Nos estudos sobre bullying, são chamados de “vítimas provocativas”. São aqueles meninos que investem muito na escola e em sua dinâmica, ainda que, de maneira ineficaz, pelo menos assim parece. Atormentado continuamente, chamando a atenção, brincando com as coisas dos outros, dizendo mentiras, fazendo-se de “sabidos” e muitas coisas mais, isto necessita toda sua energia. Quando perguntados sobre estes meninos, seus companheiros dizem que alguns deles “merecem” o maltrato, eles “buscam isso”. Os que observam a dinâmica de raciocínio do grupo tendem a partilhar esta ideia. Nota-se, frequentemente, que os docentes têm um forte rechaço em relação a estes meninos.

A principal questão, ao preparar uma intervenção em classe, segue dois passos. O primeiro ponto que se deve deixar claro é se o respeito deve ser conquistado ou recebido como um presente. Estamos falando de respeito, não de simpatia ou amabilidade, as quais implicam uma escolha pessoal na relação com os outros. Isto introduz o conceito de proporção entre o enfrentamento que um membro pode fazer a um grupo e o que está permitido que o grupo lhe faça.

O segundo ponto é o que motiva alguns meninos a meter-se com seus companheiros, quando sabem bem que eles são perdedores e, além do mais, por que seus companheiros seguem lhe respondendo? quando sabem exatamente - porque o experimentaram muitas vezes antes – que nunca aprenderam e se comportam novamente da mesma maneira.

A repetição desses comportamentos é parte do mecanismo do bode expiatório e tem a mesma função de liberação, com um valor agregado: o bode expiatório parece pedir para ser castigado.

Somente observando de perto e cuidadosamente a maneira de viver destes meninos suas fragilidades podem ser mostradas. Alguns deles sofreram rechaço em outros contextos e agora se sentem com a necessidade de perpetuar seu papel de perdedores, provocando ativamente assim o único papel que já viveram. Outros vivem as atividades extraescolares como uma situação de isolamento verdadeiro de seus iguais ou com pais que lhes pressionam muito ou de mentalidade fechada, extremamente protetores ou indulgentes e na escola sentem-se ou tem a necessidade de chamar a atenção dos outros para ganhar ou ocupar um papel central no grupo e, talvez, assinalar de alguma maneira, seu mal estar.

6.- GOLDEN5: propostas de passos chave

Por todas as razões enumeradas anteriormente, trabalhar para favorecer as relações dentro da classe significa implicitamente dar significado a todos os aspectos relacionados com a vida da escola ou dos estudantes, realizando a motivação para estudar e melhorar a experiência de cada um.

Há coisas muito simples que todo professor pode fazer, e que chegam a ser eficientes quando são partilhadas ou realizadas por distintos docentes em uma mesma sala ou, ainda

melhor, quando são acordadas por toda a equipe educativa.

Tudo isso, sendo conscientes do processo de formação do grupo e trabalhando com certo cuidado: dando-lhes confiança sobre as regras, proporcionando-lhes oportunidades para conhecer-se, propondo-lhes a diversidade como um valor, outorgando importância à riqueza que cada um pode trazer ao grupo.

As reuniões dentro do Projeto Europeu Golden5 nos têm oferecido a possibilidade de considerar as diferenças entre as distintas escolas, a partir de questões estruturais tais como composição da classe, organização do horário semanal, regras de ouro do professor e do estudante, e assim sucessivamente.

Agora indicaremos alguns passos chaves que podem ser aplicados para melhorar o clima da aula, organizados em três áreas: as *metas partilhadas*, a *importância de conhecermos e trabalharmos juntos*.

Indicamos seguidamente alguns passos chaves que podem experimentar e verificar. Estão subdivididos nos seguintes temas:

- a. Estruturas, regras e rotinas
- b. Relações
- c. Valores

a. Estruturas, regras e rotinas

a.1. Metas partilhadas

Há objetivos que se podem conseguir sozinhos. Um professor, por exemplo, inclusive muito bom, não pode ensinar sua matéria se o aluno não deseja aprendê-la. E uma maneira segura de favorecer a cooperação é implicar os estudantes na definição de um objetivo comum. Em um caso específico, o docente pode comentar com os alunos o objetivo sobre o qual se baseia seu trabalho e os limites impostos por seu papel, ele pode negociá-los parcialmente tendo assim em consideração o ponto de vista dos seus alunos.

Passo chave

Criar objetivos compartilhados pela classe e pelos indivíduos falando com os alunos sobre eles, explicando bem o que se espera deles, chegando a um acordo sobre as “diferentes” estratégias que um professor pode utilizar com os estudantes, conforme suas necessidades e interesses.

a.2. A certeza das regras

Como vimos, a construção de um grupo passa por uma fase de incerteza sobre as regras e os papéis que têm que ser desempenhados por cada membro. Uma classe põe à prova a determinação e a força de cada professor para entender até onde podem chegar. Também nas relações entre os companheiros pode haver distintas opiniões sobre a forma correta de comportar-se com os outros.

Por esta razão, é muito importante, especialmente na fase e quem começam a conhecer-se, fixar regras claras e partilhadas pelos membros do grupo para que possam identificar-se com elas e às quais pode o professor referir-se, nos momentos de necessidade, demonstrando que ele as respeita e crê neles e convidando o grupo que se comporte de maneira coerente com suas próprias escolhas.

As regras tem que ser enunciadas como positivas, devem indicar o que fazer e o que evitar, ambas encorajam o sentimento e a atenção na pessoa que começa isso, além do alto grau de definição e precisão que uma regra positiva deve ter.

Passo chave:

Construção de 3-5 regras positivas com a classe e referência a elas. *As regras podem ser estabelecidas ao princípio do ano escolar depois de um processo de negociação que se pode propor aos alunos de muitas maneiras. Algumas ideias podem ser:*

- *Trabalhar com cartões anônimos em que cada aluno escreve as regras que ele ou ela deseja propor para o trabalho em classe, depois recolhe-se todas as sugestões, agrupam-se, discutem-se, selecionam-se e finalmente se elabora uma lista definitiva das regras em classe.*
- *Pedir a cada estudante que escreva, em um cartão, 3 a 5 regras positivas com as quais se sente identificado e então se pede aos alunos que as negociem primeiro por pares (pedindo a cada par que chegue a uma lista em comum), então em grupos de 4, 8, etc tentando chegar a um maior ou menor consenso.*

Nota para o professor: as regras da classe são eficientes se se reforçam e se mantêm vigentes no tempo. Isto significa não só sancionar, também verificar se se aplicam e como se aplicam as regras, se são realistas, etc. Se se converterá em outro exemplo mais de regras não aplicadas de que estão cheias nossas escolas (e não só as escolas).

a.3. Favorecendo o conhecimento do outro

A coesão do grupo é mais alta quando todos os seus membros podem identificar-se com um objetivo concreto, realista e esperançadamente “especial”. Isto significa planificar situações reais onde os meninos experimentam que os outros são recursos reais: porque têm ideias, habilidades, estratégias, diversas e complementares, às vezes, melhores que as suas, e porque juntos como grupo, podem autorizar, reconhecer e aceitar a cada membro da classe.

Passo chave

Dar aos estudantes a possibilidade de fazer coisas juntos: trabalhos em grupos, atividades de laboratório, exposições, etc... podem ser ocasiões verdadeiras para conseguir conhecer e aprender como cooperar respeitando os outros.

b. Relações

b.1. No grupo há lugar para cada um de seus membros

Do ponto de vista das relações, é muito importante que cada membro sinta que há um lugar para ele ou para ela no grupo, algo que não prejudica necessariamente os outros membros. Construindo assim uma sensação de pertencimento ao grupo que dá a possibilidade de escutar os outros, sendo também escutado, prestar atenção aos demais companheiros, conhecendo-se uns aos outros, tendo assim a possibilidade de serem aceitos e partilhar o mesmo espaço. Devemos dar a cada um dos membros do grupo a oportunidade de trocar ideias livremente, de acordo com seu marco de referência, para proporcionar igualdade de oportunidades a todos, fazendo mais suaves as diferenças de cada membro do grupo.

Passo chave

Em algumas ocasiões, dar a oportunidade aos estudantes de falar sobre seus interesses, gostos e vida pessoal, por exemplo, entrevistá-los, pedir para trazer algo de casa e mostrar aos companheiros, contar histórias pessoais ou familiares centrando nos fatos e lugares em que passaram (tendo em conta aqueles alunos que vivem em circunstâncias pessoais e familiares difíceis, etc).

b.2. Conhecimento contra o julgamento e o medo

Tememos o que (ou quem) não conhecemos. E, frequentemente, na vida de um grupo, os comentários, os preconceitos, a exclusão são uma maneira de dissimular o medo em

relação ao que é diferente, isolá-lo do grupo, para sentir-se mais forte (como indivíduos e como grupo) através da identificação deste como um inimigo. Porém, quando os alunos têm a possibilidade de conhecer-se mais profundamente, este processo anteriormente descrito ocorre mais raramente. Porque então descobriram semelhanças pessoais com seus iguais, haverá razões que motivaram o interesse e a curiosidade – e será mais difícil decidir se há alguém que deixar fora do grupo, para viver melhor.

Passo chave:

***Aumentar o conhecimento recíproco entre os estudantes:** este objetivo pode ser alcançado de muitas maneiras e algumas sugestões já foram dadas. Por exemplo, uma mudança cuidadosa nas carteiras escolares ou a possibilidade de cooperar na obtenção de um objetivo específico e em momentos específicos é uma maneira de conhecer uns aos outros melhor.*

b.3. Vendo o grupo como um recurso

A dimensão grupal é típica do contexto educativo, em que os meninos e meninas estão sempre juntos com seus iguais e têm características específicas que não podem ser substituídas. O estudar ou brincar, uma obrigação tanto como uma diversão, cada um dá ao grupo o que pode, sua energia ou sua imaginação, seu sentido de humor, sua capacidade de centrar-se no objetivo ou sua capacidade de escutar e de animar os seus companheiros.

De fato, sabemos que em um bom grupo não há um só líder, porém a existência da função de um líder é evidente que é diferente segundo a tarefa que o grupo lhe pede para realizar. Trabalhar com um grupo significa, para um professor, passar da ideia de aprendizagem individual do aluno de sua disciplina, como se o chegar a formar parte de uma classe fosse uma necessidade acidental ou organizacional, a hipótese de que as dinâmicas de grupo podem favorecer (ou bloquear) a aprendizagem e, portanto, o trabalho do professor também e, principalmente, seu trabalho de dirigir o grupo.

Realmente, pelo menos na Itália, os trabalhos em grupo são percebidos por alguns professores como um “risco” porque é mais difícil comprovar e controlar a classe em sua totalidade. Esta estratégia, pelo menos em princípio, para um docente que não gosta de trabalhos em grupo, preparar e oferecer uma lição com um colega pode ser proveitoso, assim ele pode sentir-se mais seguro especialmente no caso de uma classe ou grupo difícil.

*Passo chave: **Propor atividades em grupo para melhorar a confiança e a relação entre os iguais.***

b.4. Da compensação à cooperação

Aprendemos melhor o que necessitamos ensinar. Isto é defendido desde a Psicologia social e a Pedagogia, embora ainda não se utilize muito na escola. O ensino segue o esquema dos que sabem mais aos que não sabem ainda, e o esquema que deve seguir-se é sempre entre o professorado e o alunado. Por outro lado, o que se ensina na escola é muito, e provavelmente aproveitam a relação entre iguais para melhorar a aprendizagem dando uma pequena responsabilidade de ensino aos alunos, valorizando as habilidades e atitudes de cada um deles. A maneira é criar um ambiente onde o êxito de cada um é conseguido pelas capacidades de trabalho em grupo, não por destacar a capacidade de um sobre a de outro.

Passo chave: Fazer que uns alunos ajudem outros nas tarefas acadêmicas: tutoria entre iguais.

c. Valores

c.1. Autonomia

O êxito do ensino e, em geral, da educação, está na habilidade de formar estudantes independentes. Assim, por exemplo, uma grande realização para o professor consiste em transmitir aos estudantes um método de estudo, curiosidade e paixão por sua matéria.

O processo através do qual o pensamento autônomo, o julgamento, a capacidade de decisão, etc. se desenvolvem durante a infância e a adolescência mediante uma série de passos graduais que são apropriados à idade e características dos meninos e das meninas, assim como adequado aos contextos nos quais vivem.

Na escola, os processos que estimulam uma maior autonomia também no que significa o processo de aprendizagem permite-lhes perceber que confiamos neles, que cremos na sua capacidade, que vemos qual é a sua parte positiva e lhes damos possibilidades de mostrá-la. Isto não é obviamente em um único momento, mas é um processo que exige tempo, que implica ajustes e mudanças e que mantêm o professor implicado constantemente na relação educativa com o estudante e a classe, para relaxar ou fortalecer sua função segundo o que está fazendo.

Passo chave: Promover a autonomia, indicando modelos positivos em um nível individual...

c.2. Indicando modelos positivos a nível individual

É mais fácil para que um menino ou menina aprendam como comportar-se corretamente se tem modelos a imitar ou se tem claro o que os adultos esperam deles. Neste sentido, promover e valorizar os comportamentos positivos e aos alunos que agem assim deve-se promover os modelos adequados de identificação e, ao mesmo tempo, reconhecer as habilidades e potencialidades, porque todos os alunos – inclusive os mais problemáticos – têm capacidades que podem ser ressaltadas e reforçadas.

É muito importante também evitar que a turma rotule alguns colegas de maneira negativa, porque frequentemente, ou nunca, são valorizados por seus professores. Sabemos o que significa “um aluno perfeito demais” ou seu contrário que pode implicar o rechaço e a aversão de seus companheiros de classe. A atenção sobre o positivo não deve dar lugar ao efeito oposto de uma “prática excessiva” por parte do professor.

Passos chaves:

-Promover as relações sociais e valorizar os comportamentos positivos periodicamente.

-Indicar os “melhores” estudantes como modelos para os outros.

c.3. Indicando modelos positivos ao grupo

O destinatário de cada lição é a classe. Não só os estudantes individualmente, mas também deles juntos como grupo. Valorizando os aspectos positivos do grupo e das coisas que fazemos juntos, falando do que se saiu bem no dia ou do que podia ter sido feito são uma série de estratégias para sugerir a visão positiva em direção ao crescimento do grupo e de sua capacidade de cooperar no processo de aprendizagem. É também um recurso para dar uma retroalimentação positiva a todos os meninos e não só a alguns deles, porque os estudantes em si mesmos podem construir identidade de grupo, ou seja, se percebem como um “de nós”, como parte de uma unidade, que tem potencialidade e pode melhorar com a ajuda de todos.

Passo chave: Ao final de cada lição de cada dia, destacar os aspectos positivos.

7.O projeto Chance de Nápoles: uma intervenção sobre a cultura escolar e o

padrão estrutural

O que veremos a seguir é a experiência de uma “singular” escola italiana.

Seu nome é “The Chance (Oportunidade)” e é uma escola “para as segundas oportunidades” fundada em Nápoles em 1998 nos bairros ou distritos espanhóis, área em que predominava o abandono da escola e no ensino médio. O projeto, agora já se estendendo a outras áreas da cidade, tem o objetivo de atrair novamente aqueles alunos e aquelas alunas que não terminaram o ensino médio.

A escola Chance tem uma estrutura muito distinta em comparação com as escolas ordinárias. No quadro seguinte destacamos algumas das diferenças principais, distinguindo entre as características estruturais e culturais. O primeiro indica os aspectos “estáveis”, que se referem a como se fazem as coisas: lugares, momentos, programas, trabalho em equipe, formação de professores, espaços dedicados a escutar os estudantes... Os aspectos culturais, ao contrário, abarcam como a escola é percebida e vista por suas características e as relações entre elas.

Uma conclusão elaborada ao longo do tempo é que a escola (pelo menos a escola comum italiana) como é agora, como a conhecemos, é insuficiente e pensar em prevenir o mal estar nas relações tem sentido especialmente se significa reconstruir a escola completamente, trabalhando com novas fórmulas para estas crianças e adultos, que conhecem e aprendem a prevaricação como forma de vida, porque não há outras maneiras possíveis, dadas ou produzidas por eles mesmos, que tenham o mesmo valor e atração e que podem ser aplicadas.

Comparação entre a escola italiana “comum” e o projeto The Chance

ESCOLA ITALIANA “COMUM”	O PROJETO THE CHANCE
Aspectos estruturais	
O tempo ocupado em sua maioria com lições teóricas	O tempo é usado principalmente em atividades práticas.
Os espaços na escola são habitualmente anônimos	Os espaços na escola são planejados e decorados pelos que vivem nela.
Os programas são decididos e fixados pelo Ministério	Os programas são flexíveis de acordo com as competências e interesses dos alunos.
Os professores são designados	Os professores elegem trabalhar com estes alunos e

	aplicar suas metodologias.
Os professores tem uma formação Psicopedagógica dependendo de sua própria sensibilidade	Como uma forma psico-pedagógica, os professores partilham um ciclo de formação durante o ano, o qual consiste em oficinas, encontro com especialistas...
O professor está sozinho na classe	As lições são sempre feitas em equipe.
Os professores só ensinam suas próprias matérias.	Os professores podem ensinar mais de uma matéria, tanto quanto permita seu conhecimento básico sobre a matéria.
A passagem de um momento a outro é parte de uma rotina e hábito.	A passagem de um momento a outro está marcada por rituais planejados de acordo com os objetivos do ensino.
Os estudantes falam sobre a classe nos momentos reservados para eles.	Os alunos falam sobre a classe, entre eles e com os adultos, uma hora por semana, como parte do processo letivo.
Os professores discutem durante os conselhos escolares, poucas vezes ao ano.	Os professores discutem toda a semana, durante um momento específico dentro do seu horário de trabalho.
Um professor encarregado de trabalhar com estudantes com dificuldades pode sentir-se só e sobrecarregado pelas responsabilidades.	Os professores recebem constante orientação de um psicólogo que os ajuda em casos difíceis.
Os professores são os únicos adultos com papéis reconhecidos na educação.	O trabalho educativo está nos professores, zeladores, “companheiros sociais” (frequentemente “mães” que participam do processo de crescimento dos alunos).
O contato com os serviços sociais e médicos só é feito em casos de extrema necessidade.	O contato com os serviços sociais e médicos de maneira constante e progressiva. Na equipe, há um assistente social e um psicólogo já mencionado anteriormente.
Aspectos culturais	
Primeiro o conhecimento, depois a	Primeiro existe um lugar reservado às habilidades

aplicação.	pessoais, por conseguinte, o conhecimento necessário é ensinado a partir destas.
Os professores tem uma variedade de enfoques e pontos de vista sobre os aspectos educativos de seu trabalho.	Os professores trabalham pela educação em geral de seus estudantes.
Os estudantes se matriculam e vão à escola porque é o que devem fazer e não conhecem exatamente o que os espera.	Os estudantes se matriculam e vão à escola baseando-se no que eles conhecem, partilham e seguem.
A relação com famílias “difíceis” implica distanciamento, desconfiança e acusações recíprocas.	A relação com famílias “difíceis”, a aliança educativa é cuidada.
No caso de prevaricação, o professor não pode notificar ou não pode reagir diante disso.	No caso de ser <i>bullying</i> , todos os professores intervêm juntos.

REFERÊNCIAS:

1. Buccolidero E., Maggi M., *Bullismo, bullismi*. Milano, Franco Angeli, 2005
2. Chiari G., *Climi di Classe e apprendimento*, Milano, Franco Angeli, 1994
3. Douglas T., *La psicologia di gruppo*, Milano, Celuc Libir, 1981
4. Farr R.M., Moscovici S., *Rappresentazioni social*, Bologna, Il Mulino, 1989
5. Francescato D., Putton A., Cudini S., *Star bene insieme a scuola*. Roma, NIS, 1986
6. Genovese L., Kanizsa S., *Manuale della gestione della classe*, Milano, Franco Angeli, 1998
7. Giori F., *Adolescenza e rischio: il gruppo classe come risorsa per la prevenzione*, Milano, Franco Angeli, 1998
8. Girelli C., *Costruire il gruppo*, Brescia, La Scuola, 1999
9. Goffman E., *Stigma. L'identità negata*, Verona, Ombre Corte, 2003
10. Goldstein A. P., Glick B., *Stop all'aggressività*, Trento, Erickson, 1990
11. Gordon Th., *Insegnanti Efficaci*, Teramo, Giunti Lisciani, 1971
12. Lehalle H., *Psicologia degli adolescent*, Roma, Borla, 1998
13. Lucarini V., *Preadolescenti I vita di gruppo*, Torino, Elle di Ci, 1994
14. Maggi M., *L'educazione sócio-affettiva nelle scuole*, Piacenza, Editrice Berti, 2004

15. Malagoli Togiatti M., Rocchietta Tofani L., *Il Gruppo classe*, Roma, NIS 1990
16. Matza D., *Come si diventa devianti*, Il Mulino, Bologna, 1969
17. Meazzini P., *L'insegnante di qualità*, Firenze, Giunti, 2001
18. Menesini E., *Bullismo, che fare? Prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Firenze, Giunti, 2000
19. Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti*, Milano, Raffaello Cortina 2000
20. Pietropolli Charmet G., *Ragazzi sregolati. Regole e castighi in adolescenza*. Milano, Franco Angeli, 2001
21. Pietropolli Charmet G., *Amici, compagni, complici*, Milano, Franco Angeli, 1997
22. Palmonari A., *Gli adolescenti*, Bologna, Il Mulino, 2001
23. Palmonari A., Speltini G., *I gruppi social*, Bologna, Il Mulino, 1998
24. Putton A., *Empowerment e scuola*, Roma, Carocci, 1999
25. Ravenna M., *Carnefici e vittime*, Bologna, Il Mulino, 2004
26. Regogliosi L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Roma, NIS, 1994
- Rossi Doria M., *Di mestiere faccio il maestro*, Napoli, Ancora del Mediterraneo, 2002
27. Sharp S., Smith S., *Bulli e prepotenti nella scuola*, Trento, Erickson, 1996
28. Vegetti Finzi S., Battistin A.M. *L'età incerta I nuovi adolescent*, Milano, Mondatori, 2000
29. Watzlawick P., Beavin J.H., *Pragmatica della Comunicazione Umana*, Roma, Astrolabio, 1971
30. Zani B., Polmonari A., *Manuali di psicologia di comunità*, Bologna, Il Mulino, 1996