

Utilizar o Game online para combater o abandono Escolar precoce e reduzir as dificuldades comportamentais entre os alunos.

Unidades de Aprendizagem e Materiais - GAME

Como trabalhar com alunos com perturbações de comportamento.

Diagnóstico e recomendações

editado por

Bożena Majerek

Agnieszka Domagała-Kręcioch



PROJECT 2019-1-PL01-KA201-064865

Esta publicação foi tornada possível com o apoio financeiro da Comissão Europeia. Esta publicação reflete apenas a opinião dos autores, e a Comissão Europeia e a Agência Nacional Erasmus+ não são responsáveis pelo seu conteúdo real.

TABELA DE CONTEÚDOS

Introdução

Capítulo I. Diagnóstico da situação escolar dos alunos com problemas de comportamento.

Relatório e recomendações Bożena Majerek

1.1 Pressupostos teóricos	
1.2 Pressupostos metodológicos	11
1.2.1. Objetivo e questões de pesquisa	11
1.2.2. Construção da ferramenta de investigação	12
1.2.3. Organização e realização das pesquisas	13
1.2.4. Características do grupo estudado	13
1.3. Análise dos resultados dos testes	15
1.3.1. Percepção da frequência das perturbações do comportamento dos jovens pelos professores inquiridos	15
1.3.2. Percepção da frequência das perturbações do comportamento dos jovens pelos alunos inquiridos	26
1.3.3. Frequência das perturbações do comportamento dos jovens na avaliação dos alunos e professores inquiridos	37
1.3.4. Conclusões e recomendações	49

Capítulo II Trabalhar com alunos com perturbação do comportamento. Base teórica para a construção de ações preventivas e corretivas - Bożena Majerek

54

2.1. Problemas no relacionamento com os adultos - Bożena Majerek	57
2.1.1. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos agressivos - Klaudia Miśkiewicz, Maciej Dymacz	60
2.1.2. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos sem vontade de cooperar - Klaudia Miśkiewicz, Maciej Dymacz	67
2.1.3. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos com comportamento manipulador - Klaudia Miśkiewicz, Maciej Dymacz	72
2.1.4. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos isolados - Klaudia Miśkiewicz, Maciej Dymacz	79

2.1.5. Fases da construção de uma estratégia de trabalho com alunos que focam a atenção em si mesmos - Klaudia Miśkiewicz, Maciej Dymacz	84
2.2. Problemas nas relações entre pares - Mariusz Gajewski	91
2.2.2. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos com comportamentos de bullying - Luís Guarita, Maria Gama, Neuza Simões	99
2.2.3. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos com comportamentos anti-sociais - Luís Guarita, Maria Gama, Neuza Simões	105
2.2.4. Fases da construção de uma estratégia de trabalho com alunos com dificuldade em aceitar a diversidade (diferenças culturais e ideológicas) - Luís Guarita, Maria Gama, Neuza Simões	111
2.3 Problemas na interação com o grupo - Agnieszka Domagała-Kręcioch	116
2.3.1. Definição de Grupo, Funções, Tipos de Grupos - Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota	120
2.3.2. Características do Trabalho em Equipa - Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota	125
2.3.3. Identificação de problemas de funcionamento do grupo - Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota	131
2.3.4. Possíveis formas de resolver um conflito - Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota	134
2.3.5. Escolher uma forma de resolver o problema - Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota	139
2.4. PROBLEMAS NA RELAÇÃO CONSIGO PRÓPRIO Agnieszka Domagała-Kręcioch	144
2.4.1. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos com depressão - Bożena Majerek, Iwona Marczyńska	146
2.4.2. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos de outra orientação sexual - Bożena Majerek, Iwona Marczyńska	152
2.4.3. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos com comportamento provocador - Bożena Majerek, Iwona Marczyńska	161
2.4.4. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos com comportamento auto-agressivo - Bożena Majerek, Iwona Marczyńska	168
2.4.5. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos tímidos - Bożena Majerek, Iwona Marczyńska	175
2.5. PROBLEMAS NAS SITUAÇÕES DE TAREFA Katarzyna Wojtanowicz	181
2.5.1. DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM (SLD) - Zuzana Palková, Laura Kyžňanská	183
2.5.2. Distúrbios das Funções Executivas (EFD) - Zuzana Palková, Laura Kyžňanská	189

2.5.3. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (DDAH) - Zuzana Palková, Laura Kyžňanská	195
2.5.4. Transtornos internalizantes - Zuzana Palková, Laura Kyžňanská	204
2.5.5. Transtorno obsessivo-compulsivo - TOC - Zuzana Palková, Laura Kyžňanská	210
APÊNDICE	216
O questionário de comportamento problemático - para Professores	216
O questionário de comportamento problemático - para Estudantes	220

INTRODUÇÃO

O clima social da escola afeta tanto o desempenho geral dos alunos quanto a satisfação dos professores e dos pais. A forma de comunicação e a capacidade de criar relações positivas no espaço educativo é uma condição elementar para o sucesso pedagógico.

A construção de relações duradouras e seguras depende em grande parte do conhecimento e da competência pessoal e social dos professores e educadores que são capazes de reconhecer e identificar as necessidades, expectativas e problemas dos seus alunos. A eficácia das intervenções educativas e preventivas é o resultado, entre outros, de um diagnóstico fiável e preciso de situações difíceis.

Portanto, os padrões estereotipados de interação entre professores e alunos devem ser mudados no novo conceito de educação. Para isso, devem ser desenvolvidos novos métodos, técnicas e meios de educação e educação.

O projecto GAME implementado no âmbito do programa ERASMUS + (Parceria Estratégica para a Educação Escolar KA201) visa criar uma ferramenta educativa interactiva para professores e educadores que trabalham com alunos com distúrbios comportamentais.

Apesar de haver muitas publicações no mercado editorial sobre dificuldades e problemas educacionais, ainda não existe um estudo que aborde de forma abrangente o tema das formas de comportamento perturbadas mais frequentemente ocorridas com uma proposta de ações corretivas específicas. Entretanto, tal comportamento não é raro numa escola ou sala de aula, e nem todo professor/educador é um socioterapeuta certificado com competências terapêuticas adequadas, graças ao qual ele poderia intervir de forma rápida e eficaz. A pressão múltipla perceptível da escola e da comunidade local causa-lhe constantemente ansiedade e medo não só pelo desenvolvimento integral do aluno, mas também pelo seu próprio destino profissional.

Portanto, para satisfazer as necessidades dos educadores, vale a pena realizar actividades criativas, utilizando novos métodos e concebendo ferramentas educativas inovadoras para corrigir mais eficazmente as disfunções existentes e prevenir o aparecimento de novos problemas educativos suficientemente cedo.

O guia, que entregamos ao leitor, pode vir a ser uma inspiração para um trabalho mais preventivo e educativo. Na intenção original, era uma das etapas necessárias do *GAME: UsinG online gAMe para combater o abandono escolar precoce e reduzir as dificuldades comportamentais dos alunos* (2019-1-PL01-KA201-064865) implementado dentro do

programa ERASMUS+ (Parceria Estratégica para a educação escolar KA201), cujo objectivo era criar uma ferramenta educativa interactiva que respondesse às necessidades dos professores e educadores que trabalham com alunos que apresentam dificuldades comportamentais e correm o risco de sair mais cedo do sistema educativo.

A equipe que desenvolve o conteúdo, que também forma o guia, inclui representantes de cinco organizações parceiras: Universidade de Patra (Grécia), Amadora Innovation (Portugal), Centrul de Training European (Roménia), New Edu n.o. (Eslováquia), Associação ARID (Polónia) e o líder do projecto é a Pontifícia Universidade de João Paulo II em Cracóvia.

O resultado final das actividades do projecto é o jogo educativo que está disponível para todos os interessados no nosso website: www.projectgame.eu.

O guia não é o antídoto universal que seria útil no trabalho com cada aluno; é apenas a proposta de possíveis ações e pode ser útil para aqueles professores/educadores que se sentem desamparados, impotentes, frustrados, enfrentando os problemas que ainda surgem no comportamento dos alunos.

As áreas temáticas permitem, entre outras, o desenvolvimento independente de ferramentas de diagnóstico, cenários de aulas ou modificação de interações corretivas.

A publicação é composta por duas partes principais. Na primeira, há um diagnóstico da situação escolar dos alunos com problemas de comportamento. O diagnóstico teve em conta tanto a perspectiva dos alunos como a dos professores. Com base em questionários próprios (incluídos no anexo), obtivemos dados que permitem a elaboração de um relatório detalhado sobre as áreas básicas das perturbações do comportamento: perturbações nas relações com adultos, perturbações nas relações com pares, perturbações no funcionamento em grupo, perturbações na autopercepção, perturbações nas relações de tarefa.

A segunda parte discute os pressupostos teóricos básicos relativos às perturbações do comportamento no contexto da construção de ações preventivas e correctivas tendo em conta os problemas mais comuns na prática pedagógica.

Os capítulos seguintes do guia são, portanto, os seguintes:

- a) **distúrbios nas relações com os adultos** (trabalhar com um aluno agressivo, não cooperante, manipulador, isolado e que se foca em si mesmo),
- b) **perturbações nas relações com os pares** (trabalhar com um aluno impulsivo, que assedia os outros, que exhibi comportamento anti-social e que não aceita diferenças culturais ou ideológicas),

- c) **perturbações no funcionamento de um grupo** (funções e tipos de grupos, competências de trabalho em equipa, problemas básicos no funcionamento do grupo, abordagem de conflitos, formas de resolver o problema),
- d) **distúrbios de autopercepção** (trabalhar com um aluno com sintomas de depressão, com orientação sexual diferente, provocador, que manifesta comportamentos auto-destrutivos e tímidos),
- e) **perturbações nas relações de trabalho** (trabalho com um aluno com dificuldades específicas de aprendizagem, perturbações da função executiva, défice de atenção e actividade motora excessiva, perturbações internalizantes, perturbações obsessivas-compulsivas).

Tendo em conta a necessidade de utilizar a publicação na prática, a estrutura destes capítulos tem em conta as características gerais do problema discutido e as acções correctivas propostas. Graças à introdução ao problema das perturbações seleccionadas no comportamento das crianças e adolescentes, os educadores aprenderão a informação necessária sobre os sintomas, causas e consequências destas perturbações. Aprenderão também sobre formas seleccionadas de lidar com situações difíceis, o que sem dúvida deve mudar a abordagem estereotipada do "valentão escolar" e melhorar a capacidade de prever as suas reacções e seleccionar uma estratégia de acção apropriada.

Deve-se enfatizar mais uma vez que as acções corretivas propostas, embora baseadas na experiência de especialistas de vários países e com uma rica base teórica, são apenas um convite ao autodesenvolvimento e à busca das melhores soluções para as possibilidades, situação e contexto.

Bożena Majerek, Agnieszka Domagała-Kręcioch

CAPÍTULO I.
DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM PROBLEMAS DE
COMPORTAMENTO.
RELATÓRIO E RECOMENDAÇÕES
BOŻENA MAJEREK

Para adaptar o jogo didático às necessidades dos educadores, foi planeado e realizado um diagnóstico das necessidades, utilizando um questionário para professores e alunos.

Este Relatório apresenta tanto os fundamentos teóricos que serviram de base para a construção das ferramentas como os pressupostos metodológicos sob os quais o estudo foi conduzido. Os dados obtidos durante o estudo foram analisados em profundidade, constituindo assim a base para a formulação de conclusões e recomendações para a ferramenta de aprendizagem interativa GAME que está sendo preparada.

1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Comumente usado pelos professores, o termo "aluno difícil" refere-se às dificuldades didáticas e educacionais do aluno. Contudo, devido aos principais pressupostos do projecto, o diagnóstico das necessidades centrou-se principalmente no comportamento problemático dos alunos na escola.

O termo "distúrbios comportamentais" é expresso de forma diferente na literatura sobre o assunto. Alguns autores tratam-no muito amplamente, considerando todos os comportamentos como perturbados, que não atendem às necessidades pessoais do homem e não têm como objetivo resolver tarefas colocadas pelo ambiente. Outros, porém, estreitam o alcance deste conceito, estabelecendo normas morais e sociais como referência na avaliação de comportamentos específicos.¹

A maioria dos autores também reconhece que, ao identificar tais comportamentos, o momento de sua ocorrência é importante, pois a maioria das crianças em estágios específicos de desenvolvimento apresentam distúrbios específicos de intensidade e duração variáveis. Portanto, muitos sintomas podem ser transitórios. Falamos de transtornos no sentido estrito quando são de natureza crónica e encontram desaprovação do ambiente social.

¹ Radochoński M., Podstawy psychopatologii dla pedagogów, WUR Rzeszów, 2001, p. 244.

Existem muitas classificações que tentam caracterizar os sintomas de distúrbios comportamentais em crianças e adolescentes. As mais comuns são as seguintes:

- 1) agressão física, iniciando lutas,
- 2) violência contra animais, contra os mais jovens ou mais fracos,
- 3) destruição de propriedade própria e de outras pessoas, roubo,
- 4) ...mentiras,
- 5) ...fuga de casa,
- 6) iniciação sexual prematura e contingente,
- 7) autodestruição sob a forma de tentativas de suicídio e auto-flagelação;
- 8) abuso de drogas e substâncias psicoactivas. ²

Na classificação americana de transtornos mentais DSM-IV, os transtornos comportamentais são ordenados nos seguintes grupos sintomáticos:

- 1) comportamento agressivo, ameaçando a saúde e a vida, ou trazendo danos físicos a outras pessoas e seres vivos;
- 2) comportamento não agressivo, resultando na perda ou destruição da propriedade de outra pessoa;
- 3) assaltos e roubos;
- 4) grave violação da lei. ³

Na classificação do CID-10, no entanto, os critérios diagnósticos para os distúrbios comportamentais são:

- 1) "explosões de raiva extremamente frequentes ou severas em relação ao nível de desenvolvimento,
- 2) lutas com adultos,
- 3) rejeição activa dos requisitos dos adultos ou não cumprimento das regras,
- 4) fazer deliberadamente coisas que deixam as outras pessoas zangadas,
- 5) acusar os outros dos seus próprios erros ou comportamentos impróprios,
- 6) "irritabilidade" e facilidade de raiva por outros,
- 7) raiva ou ressentimento,
- 8) malícia e vingança,
- 9) mentiras ou quebrar promessas para obter bens ou privilégios, ou para evitar obrigações,
- 10) agressão física,

² *Ibidem*, p. 245.

³ <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/61-remedium/565-zaburzenia-zachowania-u-dzieci-i-mlodziezy.html> (06.02.2020).

- 11) usando armas que podem causar ferimentos graves a outras pessoas...
- 12) ficar fora depois de escurecer, apesar das proibições dos pais,
- 13) mostrar crueldade física contra outras pessoas,
- 14) manifestando crueldade física contra os animais,
- 15) destruição intencional da propriedade de outros,
- 16) incendiar deliberadamente com o risco ou a intenção de causar danos graves,
- 17) roubos (em lojas, arrombamentos, falsificações),
- 18) ...evasão da escola,
- 19) fugir de casa,
- 20) Cometer crimes (por exemplo, extorsão, agressões),
- 21) forçar outras pessoas a envolverem-se em atividade sexual,
- 22) Aterrorizar os outros,
- 23) arrombamento de casa, edifício ou carro de outra pessoa".⁴

Normalmente, começamos a falar de um transtorno comportamental quando o comportamento inadequado à situação se torna a regra, e a criança em diferentes situações apresenta um estereótipo constante de comportamento. Graças a esta definição, podemos apontar algumas características de comportamentos perturbados que nos permitem distingui-los de comportamentos considerados normais. Tais critérios são a inadequação, a rigidez da reação, os danos ao sujeito e ao meio ambiente, e a presença de emoções negativas. O⁵ comportamento inadequado é aquele que não leva em conta as características individuais da situação, é irracional e, portanto, parece estranho ou até chocante para aqueles que os observam. A rigidez da reação é repetir certos comportamentos independentemente das mudanças das condições ambientais e das pessoas com as quais entram em contato. A nocividade de tais comportamentos relaciona-se principalmente com as consequências sentidas pela criança (por exemplo, raiva, tensão emocional, alienação, humilhação), bem como com o seu ambiente (por exemplo, consternação, impotência, desorganização da lição, ansiedade, agressão). Ao mesmo tempo, o comportamento perturbado é geralmente acompanhado por emoções desagradáveis (por exemplo, ansiedade, ódio, raiva, vergonha, culpa, ciúmes, ressentimento, etc.).

⁴ Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10 , Uniwersyteckie Wydawnictwo Wydawnictwo Medyczne Vesalius", Warszawa 1998, p. 140.

⁵ Strzemieczny J., Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży, PTP Warszawa, 1993, ss. 35-42

Os distúrbios comportamentais podem manifestar-se em várias áreas do funcionamento da criança. A maioria das vezes, os praticantes listam quatro tipos:

1. **Distúrbios nas relações com adultos** que dependem principalmente de atacar pessoas que são gentis com a criança ou que não as conhecem, rejeitando a cooperação e as propostas de ajuda, provocando agressões, falta de confiança, manipulação para ganhar, mentiras, ameaças, tentativas de intimidação, etc.
2. Os **distúrbios nas relações entre pares** manifestam-se com mais frequência como rivalidade a todo o custo, rejeição dos outros, dissuasão, isolamento, agressão, violência, manipulação dos outros para obter certos benefícios, mostrando desdém e ressentimento, tentativas de subordinação e domínio sobre os outros, etc.
3. Os **distúrbios de auto-percepção** (atitude para consigo próprio) são comportamentos autodestrutivos, que consistem principalmente na avaliação inadequada de si próprio e das suas próprias capacidades, autodepreciação, auto-agressão, auto-responsabilização, etc.
4. Os **distúrbios em situações de tarefas** manifestam-se normalmente na execução de tarefas relacionadas com a aprendizagem escolar (por exemplo, fazer trabalhos de casa, trabalho de sala de aula, resposta oral, teste), os interesses da criança (por exemplo, treino, jogo, desempenho noutras situações da vida, quando a criança está a enfrentar uma tarefa). Os distúrbios podem aparecer em vários estágios da execução da tarefa - antes ou durante a tarefa, e podem assumir várias formas, por exemplo, recusa de executar a tarefa, adiamento, interrupção da ação durante a execução, não utilizando suas capacidades na tarefa. ⁶

Os tipos de distúrbios comportamentais acima mencionados que aparecem com mais frequência na literatura foram complementados por outra área importante, ou seja, **problemas de funcionamento na sala de aula**. Cada grupo tem os seus próprios padrões aos quais os seus membros devem obedecer. A incapacidade de reconhecer e respeitar esses princípios ou a incapacidade de se opor a eles de forma construtiva causa numerosos conflitos que impedem efetivamente o bom funcionamento da equipe. Ao mesmo tempo, estes problemas geram e fortalecem outras áreas de distúrbios do comportamento infantil.

⁶ Karasowska A., Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania, PARPA Warszawa, 2009, ss. 7-11.

De acordo com a análise da literatura sobre o tema, também foi reconhecido que os **comportamentos de risco** assumidos pelos alunos constituem uma área importante na qual as intervenções educativas e preventivas devem ser realizadas. Os comportamentos de risco são atividades que comportam o risco de consequências negativas tanto para a saúde física e mental do indivíduo como para o meio social. Os comportamentos de risco mais comuns incluem: tabagismo, consumo de álcool, dependência da Internet e experiências com dietas extremas. A realização dessas atividades pelos alunos deve ser considerada como uma manifestação inequívoca de distúrbios comportamentais.

A análise da literatura apresentada acima sobre distúrbios comportamentais estudantis formou a base para a construção de ferramentas de pesquisa para o diagnóstico das necessidades. Os problemas educacionais dos jovens listados nas classificações individuais foram agrupados em seis outras áreas, ou seja, problemas nas relações com adultos, problemas nas relações com pares, problemas no funcionamento do grupo, distúrbios na autopercepção, problemas em situações de tarefas e comportamentos de risco. O comportamento problemático apropriado dos alunos foi selecionado para categorias individuais, usando o método de "juízes competentes".

Diante das dificuldades acima mencionadas, os alunos que exibem tal comportamento são sem dúvida um desafio para os professores. Ao mesmo tempo, cada professor e educador, através das suas reações, pode contribuir para a correção de comportamentos perturbados ou para o seu fortalecimento. Pode também, de forma construtiva ou destrutiva, influenciar os processos que ocorrem num grupo em que tais crianças são participantes.⁷

1.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O diagnóstico das necessidades foi realizado de acordo com a metodologia da investigação científica. Assim, o objetivo foi estabelecido e o problema principal e detalhado foi formulado, o método de construção de ferramentas de pesquisa foi discutido, o curso e organização da pesquisa foi apresentado, e as características do grupo examinado também foram feitas.

⁷*Ibidem*, p. 5.

1.2.1. Objetivo e questões de pesquisa

A investigação científica é um processo em várias fases que consiste em várias atividades destinadas a proporcionar um conhecimento objetivo, preciso e abrangente de um fragmento designado da realidade. O primeiro passo na construção da pesquisa é, sem dúvida, estabelecer o seu propósito. O objetivo principal desta pesquisa é analisar e descrever a percepção da frequência de distúrbios comportamentais específicos de crianças e adolescentes em situações escolares na avaliação de professores e alunos. A meta estabelecida desta forma gera o principal problema, que foi: Como os alunos e professores percebem os transtornos comportamentais de crianças e adolescentes?

Os seguintes problemas específicos foram formulados para o problema principal acima mencionado:

1. Qual é a frequência com que os professores de determinados países percebem distúrbios específicos do comportamento dos alunos na escola?
2. Qual é a frequência com que alunos de determinados países percebem distúrbios comportamentais específicos de crianças e jovens na escola?
3. Quais são as diferenças na percepção da frequência de distúrbios comportamentais específicos de crianças e adolescentes na escola na avaliação dos professores e alunos de cada país?

1. 2.2. Construção das ferramentas de investigação

A fim de obter respostas às questões de pesquisa colocadas, foi construído um questionário composto por 66 perguntas. Estas questões foram atribuídas a seis categorias seleccionadas de perturbações do comportamento dos alunos, com base na análise teórica, ou seja

1. Problemas nas relações com adultos (15 itens)
2. Problemas nas relações com os colegas (11 itens)
3. Problemas de funcionamento num grupo de pares (8 itens)
4. Problemas de auto-percepção (9 itens)
5. Problemas em situações de tarefas (9 itens)
6. Comportamento de risco (14 itens)

Cada uma das questões formuladas tem uma escala de 5 graus, permitindo aos professores e alunos estimar a frequência da sua percepção das manifestações específicas de distúrbios comportamentais de crianças e jovens em situações escolares. As perguntas foram apresentadas

em forma de tabela. A fim de poder comparar de forma precisa e abrangente os resultados dos professores e dos alunos, foram feitas perguntas idênticas a ambos. Ambas as ferramentas de pesquisa foram fornecidas com um registo. Foi pedido aos alunos que fornecessem seu sexo, idade, local de residência e tipo de escola. Os professores, por outro lado, indicaram: sexo, idade, local de residência e antiguidade na carreira.

As ferramentas de diagnóstico preparadas pela equipe do projeto da Pontifícia Universidade João Paulo II em Cracóvia foram avaliadas positivamente por todos os parceiros do projeto. Na viragem de Outubro e Dezembro de 2019, foram traduzidas para inglês e depois para as línguas dos parceiros individuais, ou seja, eslovaco, romeno, grego e português.

1.2.3. Organização e realização da pesquisa

A pesquisa em todos os países parceiros, ou seja, Polónia, Eslováquia, Roménia, Grécia e Portugal, foi realizada de Novembro de 2019 a Janeiro de 2020. As atividades de pesquisa coordenadas por parceiros individuais foram em grande parte ininterruptas e sem grandes problemas. Apenas em Portugal os parceiros tiveram de lidar com um procedimento administrativo oneroso para obter autorização para realizar um estudo entre os estudantes, o que atrasou significativamente a tarefa dentro do período prescrito.

1.2.4. Características do grupo estudado

Todos os testes diagnósticos foram realizados em escolas (primárias e secundárias) e incluíram 106 professores. Devido à feminização da profissão, 76,4% das mulheres e 23,6% dos homens com idade entre 26-65 anos encontraram-se na população estudada. Os professores inquiridos são experientes, pois mais de 70% declaram antiguidade superior a 10 anos. A maioria deles vive em grandes cidades (36,8%) e vilas (44,3%). Uma distribuição detalhada dos dados é fornecida na Tabela No. 1, que mostra a característica demográfica dos professores pesquisados.

Tabela 1. Características demográficas dos professores inquiridos

	Categoria		Polónia	Roménia	Grécia	Eslováquia	Portugal	Total	
								N	%
1	Sexo	K	37	7	9	19	9	81	76,4
		M	6	3	6	4	6	25	23,6
2	Idade	26-34	16	-	8	1	-	25	23,6
		35-44	17	1	2	5	10	35	33,0
		45-54	10	5	5	10	4	34	32,1
		>54	-	4	-	7	1	12	11,3
3	Alojamento	Grande cidade	9	6	-	12	12	39	36,8
		Cidade	25	3	15	2	2	47	44,3
		Aldeia	9	1	-	9	1	20	18,9
4	Antiguidade	1-5	9	-	6	1	-	16	15,1
		6-10	10	1	4	-	1	16	15,1
		11-15	6	1	2	5	3	17	16,0
		16-20	10	2	1	-	5	18	17,0
		21-35	8	3	2	12	6	31	29,2
		>35	-	3	-	5	-	8	7,6

A Tabela nº 2 mostra as características demográficas dos jovens pesquisados.

Tabela 2. Características demográficas dos alunos inquiridos

	Categoria		Polónia	Roménia	Grécia	Eslováquia	Portugal	Total	
								N	%
1	Sexo	K	26	42	29	38	27	162	50,8
		M	34	38	21	32	32	157	49,2
2	Idade	12	-	-	-	-	14	14	4,4
		13	-	-	-	19	20	39	12,2
		14	-	5	-	34	15	54	16,9
		15	-	17	-	16	6	39	12,2
		16	3	14	24	1	4	46	14,4

		17	17	44	26	-	-	87	27,3
		18	27	-	-	-	-	27	8,5
		19	13	-	-	-	-	13	4,1
3	Acomodação	Grande cidade	25	40	-	24	59	148	46,4
		Cidade	7	23	50	6	-	86	27,0
		Aldeia	28	17	-	40	-	85	26,6

No total, 319 alunos participaram do estudo. Analisando os dados com base no gênero, deve-se notar que a população foi muito bem selecionada, pois quase o mesmo número de meninas (N = 162) e meninos (N = 157) participaram do estudo. O grupo também foi corretamente selecionado devido à idade, pois participaram do estudo estudantes da faixa etária de 12-14 anos (33,5%), 15-16 anos (26,6%) e 17-19 anos (39,9%). Quase metade dos respondentes provinha de grandes cidades (46,4%), e o restante de pequenas cidades (27%) e aldeias (26,6%).

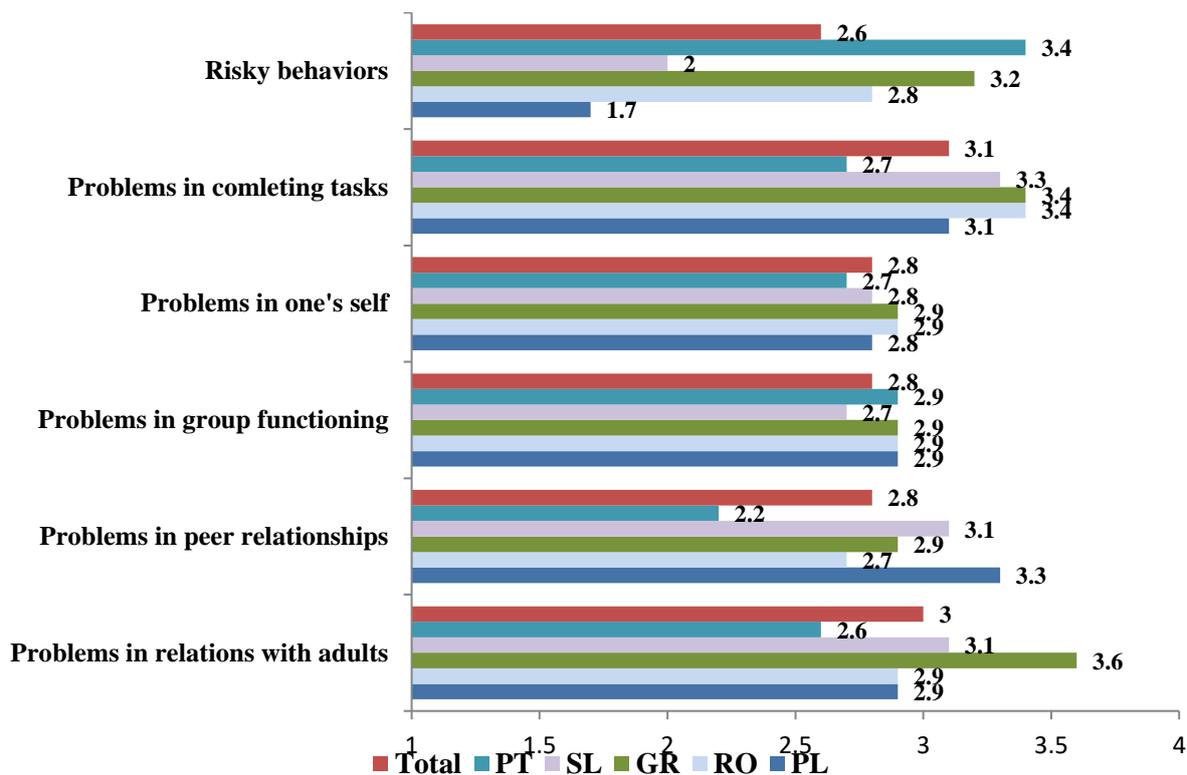
1.3. ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS TESTES

Os dados obtidos no decorrer do estudo foram analisados minuciosamente e o resultado é apresentado neste capítulo. Primeiro foram apresentados os resultados dos professores, depois os alunos e, em seguida, foram comparados e comparados.

1.3.1. Percepção da frequência das perturbações do comportamento dos jovens pelos professores inquiridos

Os professores participantes do estudo avaliaram a frequência de aparecimento na realidade escolar de determinadas manifestações de distúrbios de comportamento dos alunos. Os resultados dos testes obtidos são apresentados no gráfico e nos resumos tabulares subsequentes.

Gráfico 1. Frequência da percepção das perturbações de comportamento dos jovens na avaliação dos professores inquiridos de cada país



Os dados no gráfico mostram que, na avaliação dos professores, quase todas as categorias de transtornos de comportamento dos alunos indicados no estudo estão na faixa de $M = 2,6$ a $M = 3,1$. Isto significa que estes comportamentos só ocasionalmente aparecem na realidade escolar. Segundo os professores, eles são os observadores menos prováveis dos comportamentos de risco assumidos pelos alunos ($M = 2,6$), enquanto eles identificam com mais frequência os problemas dos alunos em situações de tarefas ($M = 3,1$) e problemas nas relações com adultos ($M = 3,0$).

Dentro de categorias individuais, existem diferenças nas classificações dos professores de diferentes países. Os professores da Grécia mais frequentemente apontam os problemas dos alunos com os adultos, acreditando que tais situações ocorrem com bastante frequência ($M = 3,6$). Em Portugal, contudo, os professores raramente identificam os problemas dos alunos com adultos ($M = 2,6$). Outros resultados de pesquisa são bastante semelhantes.

Por outro lado, os problemas de relacionamento entre pares são mais frequentemente apontados por professores da Polónia ($M = 3,3$) e da Eslováquia ($M = 3,1$), e menos frequentemente de Portugal ($M = 2,2$). Outras avaliações convergem.

Segundo os respondentes, os problemas no funcionamento dos estudantes de um grupo aparecem quase na mesma medida em todos os países. Não houve diferenças significativas nas suas avaliações (de $M = 2,7$ a $M = 2,9$).

Vemos uma situação semelhante analisando a frequência dos problemas nas relações dos alunos consigo próprios (de $M = 2,7$ a $M = 2,9$).

Diferenças ligeiramente maiores nas notas podem ser observadas analisando dados sobre a frequência dos problemas dos alunos em situações de tarefas, que são mais frequentemente notadas pelos professores da Roménia ($M = 3,4$), Grécia ($M = 3,4$) e Eslováquia ($M = 3,1$), e os professores de Portugal ($M = 2,7$).

A maior variação nas avaliações dos professores pode ser vista na frequência do comportamento de risco dos alunos, que ocorre mais frequentemente em Portugal ($M = 3,4$) e na Grécia ($M = 3,2$), e menos frequentemente na Polónia ($M = 1,7$) e na Eslováquia ($M = 2,0$).

Em resumo, é de notar que as diferenças nas avaliações dos professores inquiridos de cada país nas cinco categorias seguintes não são significativamente grandes, o que justifica o facto de o GAME virtual que está a ser desenvolvido se aplicar igualmente à realidade escolar em todos os países europeus. Somente na área do comportamento de risco vemos uma grande diversidade de resultados, o que pode ser uma premissa para a eliminação deste módulo da ferramenta de ensino que está sendo desenvolvida.

Portanto, para fazer a escolha certa dos distúrbios de comportamento dos alunos que serão incluídos no pacote GAME, é preciso analisar dados sobre a frequência de problemas específicos na realidade escolar. Para isso, a tabela a seguir resume os resultados da avaliação da frequência dos professores observados em 15 manifestações específicas de transtornos estudantis no relacionamento com adultos.

Tabela 3. Frequência das perturbações nas relações entre estudantes e adultos de acordo com os professores inquiridos

Problemas nas relações com adultos	Polónia	Roménia	Grécia	Eslováquia	Portugal	Total
	M	M	M	M	M	

1.	Eles argumentam	3,3	2,8	3,6	3,5	2,3	3,1
2.	Eles usam a violência.	1,6	2,0	3,5	1,8	3,3	2,4
3.	Eles se rebelam	3,7	2,7	3,9	3,2	2,5	3,2
4.	Eles insultam e se vingam.	2,2	2,5	3,7	2,4	3,1	2,8
5.	Culpam-nos pelos seus próprios fracassos.	2,8	2,6	3,9	3,3	2,6	3,0
6.	Eles se ofendem e evitam o contato	2,7	2,8	3,7	2,6	2,4	2,8
7.	Eles mentem.	3,5	3,5	3,7	3,5	2,3	3,3
8.	Eles não são confiáveis.	3,4	3,0	3,5	3,6	3,3	3,4
9.	Eles são vulgares.	2,7	2,7	3,6	3,5	3,1	3,1
10.	Eles são desrespeitosos.	3,1	3,0	3,5	3,5	2,7	3,2
11.	Eles provocam e irritam	3,2	2,6	3,6	3,2	2,3	3,0
12.	Eles manipulam	2,8	2,5	3,5	2,7	2,5	2,8
13.	Eles não falam com eles sobre os seus problemas e necessidades.	3,4	3,8	3,8	3,1	2,4	3,3
14.	Eles focam a atenção em si mesmos.	3,5	4,1	3,9	3,5	1,8	3,4
15.	Eles são agressivos.	2,0	2,6	3,3	2,7	2,9	2,7

De acordo com os resultados da pesquisa acima, deve-se notar que os professores prestam atenção ao facto de que os seus alunos são frequentemente literais ($M = 3.4$), focam a sua atenção em si próprios ($M = 3.4$), e ao mesmo tempo mentem ($m = 3, 3$) e não querem falar

com eles sobre os seus problemas e necessidades ($M = 3.3$). Os respondentes também notam que os estudantes frequentemente se rebelam ($M = 3,2$), discutem ($M = 3,1$) e os desconsideram ($M = 3,2$), o que se manifesta, entre outros, pelo comportamento vulgar ($M = 3,1$). Estes resultados indicam claramente perturbações significativas na comunicação entre professor e aluno, que devem ser tidas em conta na ferramenta GAME que está a ser desenvolvida.

Os comportamentos indicados aparecem nos diferentes países com diferentes graus de intensidade. Com diferenças bastante ligeiras nas classificações de frequência, por exemplo, sendo literais pelos estudantes (de $M = 3.0$ a $M = 3.6$), notamos áreas onde estas discrepâncias são grandes, por exemplo, em Portugal é relativamente raro para os estudantes que querem focar a atenção em si mesmos ($M = 1.8$), e na Roménia ($M = 4.1$) ou Grécia ($M = 3.9$) tais eventos são comuns.

Os dados também apontam para o facto de na Roménia ($M = 3.8$) e na Grécia ($M = 3.8$), os alunos não falarem mais frequentemente com os professores sobre os seus problemas e necessidades do que em outros países. O comportamento rebelde é mais frequente na Grécia ($M = 3,9$) e na Polónia ($M = 3,7$), enquanto que em Portugal ($M = 2,5$) e na Roménia ($M = 2,7$) é menos frequente. Os conflitos entre professores e alunos também ocorrem mais frequentemente na Grécia ($M = 3,6$) e Eslováquia ($M = 3,5$), enquanto que menos frequentemente em Portugal ($M = 2,3$) e na Roménia ($M = 2,8$). Os professores gregos ($M = 3.6$) e eslovacos ($M = 3.5$) são os mais comuns com comportamento vulgar, e menos frequentemente professores polacos ($M = 2.7$) e romenos ($M = 2.7$).

Em resumo, deve ser enfatizado que apesar das diferenças identificadas nas avaliações dos respondentes de cada país, estes resultados mostram claramente numerosos problemas e relações perturbadas entre professores e alunos, o que indica claramente a necessidade de desenvolver a sua competência no campo da comunicação correcta. Também parece que os professores devem aprender estratégias para uma resposta eficaz e habilidades de negociação em situações de conflito.

A fim de identificar a frequência das perturbações nas relações entre pares, foi solicitado aos professores que avaliassem 11 manifestações específicas de tais problemas. Os resultados são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4. Frequência dos problemas dos alunos nas relações entre pares na avaliação dos professores inquiridos

Problemas nas relações entre pares		Polónia	Roménia	Grécia	Eslováquia	Portugal	TOTAL
		M	M	M	M	M	M
1.	Eles argumentam	3,9	2,8	3,2	3,4	1,4	2,9
2.	Culpam-nos pelos seus próprios fracassos/problemas.	3,4	2,8	3,1	3,5	1,7	2,8
3.	Eles insultam e se vingam.	3,2	2,6	2,9	3,5	1,6	2,9
4.	Eles mentem.	3,6	3,4	2,8	3,7	2,0	2,9
5.	Eles são agressivos.	3,2	2,4	3,1	2,9	1,8	2,7
6.	Eles separam-se e são retirados.	2,7	2,5	2,7	2,6	3,1	2,7
7.	Eles são insensíveis e desleais.	2,9	3,0	2,9	2,6	2,7	2,8
8.	Eles desdenham os outros.	3,2	2,2	2,7	2,6	2,9	2,8
9.	Provocam conflitos.	3,3	2,3	2,7	3,1	2,0	2,7
10.	Eles dominam os outros.	3,1	2,6	2,7	3,2	2,4	2,8
11.	Eles não são capazes de pedir ajuda.	3,3	3,1	2,9	2,7	2,5	2,9

Com base nos dados acima, deve-se afirmar que na avaliação dos professores de todos os países, os problemas indicados no estudo só ocasionalmente aparecem no espaço escolar (de $M = 2,7$ a $M = 2,9$). A maioria das vezes, na sua opinião, os alunos discutem ($M = 2,9$), ofendem e

vingam (M = 2,9), mentem (M = 2,9), e numa situação problemática não pedem ajuda a outros (M = 2,9).

Este valor médio, entretanto, não parece refletir a situação real, pois analisando dados dos diferentes países, pode-se notar diferenças bastante grandes. Nas avaliações dos professores polacos e eslovacos, os seus alunos, mais frequentemente do que em outros países, discutem, mentem, tentam dominar e são incapazes de falar com os outros sobre seus problemas. Também vale a pena prestar atenção aos resultados dos professores portugueses, que vêem comportamentos de separação e alienação com mais frequência do que outros problemas nas relações entre pares.

A tabela 5 apresenta os resultados da pesquisa sobre a frequência da percepção dos professores sobre os problemas de funcionamento dos alunos em grupo.

Tabela 5. A frequência dos problemas de funcionamento dos alunos no grupo avalia os professores examinados

Problemas de funcionamento em grupo		Polónia	Roménia	Grécia	Eslováquia	Portugal	Total
		M	M	M	M	M	M
1.	Eles não cumprem as regras de classe	3,4	3,1	2,9	3,4	2,5	3,1
2.	Provocam conflitos de classes.	3,2	2,9	3,2	2,9	2,6	3,0
3.	Eles não podem cooperar em grupo.	3,3	3,0	3,1	2,7	2,6	2,9
4.	Eles são rejeitados por toda a classe.	2,6	2,4	2,8	2,1	3,4	2,7
5.	Eles dominam toda a classe.	2,9	2,7	2,9	2,6	3,1	2,8

6.	Eles têm medo de falar em frente de toda a turma.	2,8	2,7	3,0	2,1	2,7	2,7
7.	Eles manipulam e criam pressão na aula	2,7	2,8	2,5	2,5	2,8	2,7
8.	Eles são favorecidos por toda a classe.	2,6	3,2	2,8	3,0	3,3	3,0

Analisando os valores médios dos problemas de funcionamento dos alunos em grupo, como nas análises anteriores, deve-se afirmar que não existem diferenças significativas nas avaliações dos professores inquiridos (de $M = 2,7$ a $M = 3,1$). Na maioria das vezes, segundo eles, os alunos são incapazes de se adaptar às regras de sala de aula ($M = 3,1$), provocam conflitos na aula ($M = 3,0$) e são incapazes de cooperar em grupo ($M = 2,9$). Os professores também destacaram o problema de favorecer os líderes informais ($M = 3,0$).

Também aqui é necessário apontar diferenças bastante significativas nas avaliações dos professores de cada país. A incapacidade de cumprir as regras de sala de aula é notada principalmente pelos respondentes da Polónia ($M = 3,4$), Eslováquia ($M = 3,4$) e Roménia ($M = 3,1$). Os professores polacos ($M = 3,2$) e romenos ($M = 3,2$) são os que mais frequentemente vêem os conflitos na sala de aula. A falta de capacidade de cooperação é normalmente observada pelos inquiridos da Polónia ($M = 3,3$), Grécia ($M = 3,1$) e Roménia ($M = 3,0$). Os professores portugueses mostram-nos uma situação ligeiramente diferente na escola. Segundo eles, o problema mais comum é o fato de os alunos rejeitarem os colegas ($M = 3,4$) e favorecerem alguns alunos ($M = 3,3$) e tentativas de domínio dos alunos ($M = 3,1$).

Outra categoria importante selecionada para a pesquisa foi a identificação dos problemas dos alunos no relacionamento com eles mesmos. Os resultados obtidos durante o estudo são apresentados na tabela abaixo.

Tabela 6. Frequência dos problemas dos alunos em relação a si próprios na opinião dos professores inquiridos

Problemas em si mesmo		Polónia	Roménia	Grécia	Eslováquia	Portugal	TOTAL
		M	M	M	M	M	M
1.	Eles pensam e falam mal de si mesmos.	2,9	2,0	2,6	2,5	3,2	2,6
2.	Eles não acreditam nas suas próprias capacidades.	3,3	3,0	2,8	3,1	2,4	2,9
3.	Eles agem de forma autodestrutiva.	1,8	2,0	2,6	2,9	3,0	2,4
4.	Eles dão a impressão de que não se importam com nada nem com ninguém	2,7	3,2	2,8	2,7	2,4	2,8
5.	Eles não mostram empatia.	2,9	3,0	2,9	2,8	2,9	2,9
6.	Eles não podem fazer frente a ninguém.	2,4	3,0	2,9	2,4	2,9	2,9
7.	Eles não têm as suas próprias opiniões.	2,6	2,8	2,9	2,6	2,9	2,8
8.	Eles não podem admitir os seus próprios erros.	3,4	3,4	3,5	3,2	2,1	3,1
9.	Eles não conseguem lidar	3,2	3,8	3,4	3,2	2,1	3,1

	com os seus próprios problemas.						
--	---------------------------------------	--	--	--	--	--	--

De acordo com os dados acima, é de notar que, de acordo com os inquiridos, os seus alunos são na maioria das vezes incapazes de admitir os seus erros ($M = 3.1$) e lidar com os seus próprios problemas ($M = 3.1$). Os professores da Polónia ($M = 3,4$), Roménia ($M = 3,4$), Grécia ($M = 3,5$) e Eslováquia ($M = 3,2$) notam as dificuldades dos alunos em admitir os seus erros. Uma distribuição semelhante dos dados pode ser vista no item No. 9, exceto para os professores de Portugal ($M = 2.1$), todos os outros quase igualmente acreditam que os seus alunos muitas vezes não lidam com seus problemas (de $M = 3.2$ a $M = 3.8$). Os inquiridos também notam que os seus alunos têm problemas de assertividade ($M = 2.9$), algumas deficiências nos sentimentos empáticos ($M = 2.9$) e muitas vezes não acreditam nas suas próprias capacidades ($M = 2.9$). De acordo com os professores inquiridos, os seus alunos raramente têm comportamentos auto-destrutivos ($M = 2.4$). Contudo, professores de Portugal ($M = 3.0$) e da Eslováquia ($M = 2.9$) prestam atenção a este problema.

Os professores da Roménia ($M = 3.0$), Grécia ($M = 2.9$) e Portugal ($M = 2.9$) notam uma falta de habilidades de oposição. Contudo, de acordo com professores da Polónia ($M = 3.3$), Eslováquia ($M = 3.1$) e Roménia ($M = 3.0$), os seus alunos têm muitas vezes falta de fé nas suas próprias capacidades.

Na pesquisa realizada, foi reconhecido que os problemas dos alunos em situações de tarefa são uma componente de todo o espectro de sintomas de distúrbios comportamentais, que em grande parte contribuem para o insucesso escolar que leva ao abandono precoce do sistema educacional. Os resultados obtidos durante o estudo são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7. Frequência dos problemas dos alunos em situações relacionadas com as tarefas na avaliação dos alunos examinados

Problemas nas tarefas de confusão	Polónia	Roméni a	Gréci a	Eslováq uia	Portugal	TOTAL
	M	M	M	M	M	M
1. Não se pode confiar neles.	2,7	3,3	3,4	3,3	3,1	3,2

2.	Eles não tomam nenhuma decisão ou realizam tarefas por conta própria.	2,7	3,0	3,1	2,8	2,3	2,8
3.	Eles não conseguem gerir o seu tempo.	3,1	3,5	3,1	3,3	2,0	3,0
4.	Eles deixam tudo até ao último minuto.	3,7	3,8	3,1	3,7	1,7	3,2
5.	Você sempre tem que instruí-los sobre o que fazer.	3,5	3,8	3,3	3,7	1,9	3,2
6.	Eles se aborrecem rapidamente executando tarefas	3,4	3,9	3,5	3,5	2,1	3,3
7.	Eles fazem as tarefas de qualquer maneira.	3,3	3,3	3,3	3,8	2,1	3,2
8.	Eles se recusam a se envolver em qualquer coisa.	2,8	2,8	3,6	3,0	2,6	3,0
9.	Eles estão constantemente atrasados (são pontuais).	2,4	3,0	3,9	3,0	2,6	3,0

De acordo com os dados acima, é de notar que quase todos os professores inquiridos concordam que os seus alunos muitas vezes se aborrecem demasiado depressa quando executam tarefas ($M = 3,3$). Esta situação é mais frequentemente apontada pelos inquiridos da Roménia ($M = 3,9$), Grécia ($M = 3,5$), Eslováquia ($M = 3,5$) e Polónia ($M = 3,4$).

Na opinião dos inquiridos, os alunos também são frequentemente dependentes e os professores devem dizer-lhes o que devem fazer (M = 3.2). Aqui, quase todos os professores de todos os países concordam na sua avaliação (de M = 3.3 a M = 3.8).

Segundo os inquiridos, os seus alunos desempenham tanto quanto as tarefas que lhes foram confiadas (M = 3.2), deixando para trás a implementação de coisas importantes no último minuto (M = 3.2). Em ambas as categorias, os professores da Polónia, Roménia, Grécia e Eslováquia são quase unânimes. No entanto, é difícil explicar a situação que é delineada pelos respondentes portugueses. Aqui os resultados são novamente diferentes dos outros.

Os professores inquiridos também lamentam o facto de, infelizmente, muitas vezes não poderem contar com os seus alunos (M = 3.2). Este aspecto da realidade escolar é apontado pelos inquiridos da Grécia (M = 3.4), Roménia (M = 3.3) e Eslováquia (M = 3.3).

Os professores também indicam que os seus alunos são incapazes de organizar o seu trabalho (M = 3.0) e talvez seja por isso que eles estão constantemente atrasados (M = 3.0).

A última categoria selecionada para a pesquisa foi o comportamento arriscado empreendido pelos estudantes. A sua frequência é apresentada na tabela abaixo.

Tabela 8. Frequência dos comportamentos de risco assumidos pelos alunos na avaliação dos professores inquiridos

Comportamentos de risco		Polónia	Roméni a	Gréci a	Eslováq uia	Portugal	TOTAL
		M	M	M	M	M	M
1.	Eles destroem a propriedade de alguém.	2,3	2,4	3,3	2,9	2,3	2,6
2.	Eles brincam de vadio.	1,8	3,3	3,1	1,9	2,7	2,6
3.	Eles fogem de casa.	1,3	2,1	3,1	1,4	4,4	2,5

4.	Eles bebem álcool.	1,5	3,2	3,3	2,1	4,2	2,9
5.	Eles fumam cigarros.	1,7	4,1	3,1	2,3	3,9	3,0
6.	Eles assediam sexualmente os outros	1,2	2,7	3,3	1,5	3,9	2,5
7.	Eles intimidam os outros.	1,8	2,8	2,9	1,8	2,4	2,3
8.	Eles tomam drogas.	1,4	2,1	3,2	1,6	4,3	2,5
9.	Eles jogam.	1,3	2,7	3,1	1,7	4,2	2,6
10.	Eles maltratam os animais.	1,2	2,0	3,4	1,7	4,1	2,5
11.	Eles extorquem dinheiro de outros.	1,4	2,4	3,3	1,6	3,5	2,4
12.	Eles participam em lutas.	2,1	2,2	3,0	2,1	2,4	2,4
13.	Eles seguem dietas rígidas.	1,4	2,8	3,1	1,7	4,4	2,7
14.	Eles são viciados na Internet.	2,9	4,3	3,5	3,9	1,9	3,3

Ao analisar os dados contidos na tabela, deve-se notar que os professores inquiridos prestam mais frequentemente atenção à dependência dos alunos da Internet ($M = 3,3$). Este problema ocorre frequentemente na Roménia ($M = 4,3$), Eslováquia ($M = 3,9$) e Grécia ($M = 3,5$). O tabagismo também é um problema bastante comum ($M = 3,0$), que é notado principalmente pelos professores da Roménia ($M = 4,1$), Portugal ($M = 3,9$) e Grécia ($M = 3,1$).

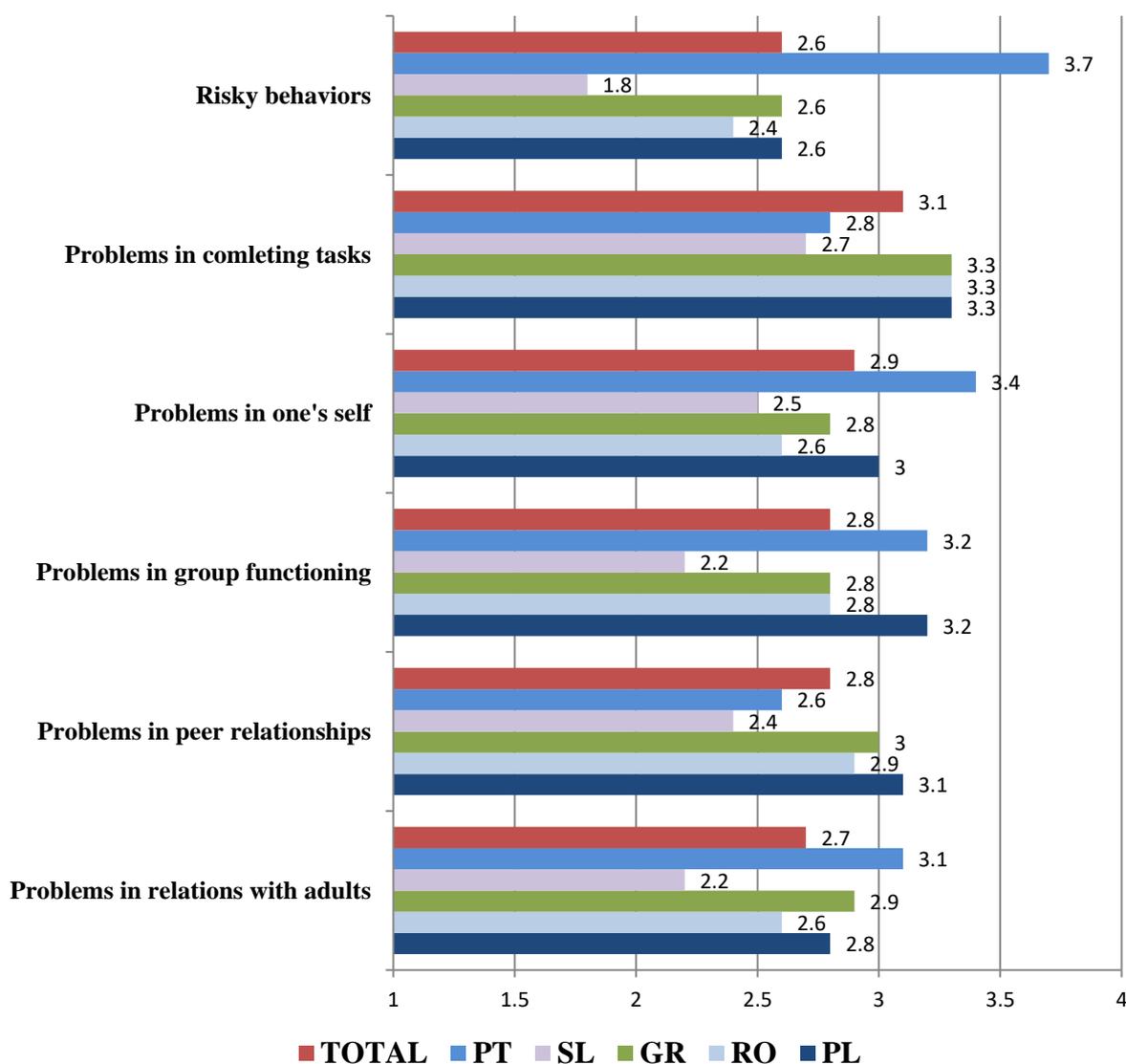
Outros valores gerais indicam que as categorias de comportamento de risco incluídas no estudo são raras ou muito raramente empreendidas por estudantes. No entanto, analisando os dados recebidos dos países parceiros, notamos a discrepância única dos resultados. Porque quase todos

os problemas mencionados acima ocorrem sobretudo em Portugal e na Grécia, noutros países adotando valores mínimos.

1.3.2. Percepção da frequência das perturbações do comportamento dos jovens pelos alunos inquiridos

Os estudantes são observadores muito perspicazes do comportamento dos seus colegas. Eles também experimentam com mais frequência as consequências dos distúrbios no comportamento de outras pessoas. Por esta razão, o estudo também pediu aos alunos que classificassem a ocorrência de comportamentos problemáticos indicados no questionário. Os resultados são apresentados no gráfico abaixo e nos resumos tabulares a seguir.

Gráfico 2. Frequência de transtornos comportamentais de crianças e adolescentes na avaliação dos alunos inquiridos



De acordo com os dados do gráfico acima, deve-se observar que, de acordo com os alunos pesquisados, os problemas dos jovens ocorrem mais frequentemente em situações relacionadas às tarefas (M = 3,1). Os estudantes da Polónia (M = 3,3), Roménia (M = 3,3) e Grécia (M = 3,3) concordam sobre esta questão. Um pouco menos frequentemente, tais problemas foram identificados pelos inquiridos da Eslováquia (M = 2,7) e de Portugal (M = 2,8).

Um nível semelhante de gravidade de dificuldade pode ser visto analisando os resultados na categoria de problemas em relação a si mesmo (M = 2,9). Aqui, porém, notamos uma discrepância bastante grande nos dados apresentados. Na opinião dos inquiridos de Portugal (M = 3,4), os jovens enfrentam frequentemente tais problemas. Em contraste, estudantes da Eslováquia (M = 2,5) e da Roménia (M = 2,6) afirmam que os seus colegas raramente experimentam tais dificuldades. Outros valores nas categorias subsequentes indicam que os problemas seleccionados só aparecem ocasionalmente (de M = 2,6 a M = 2,8).

Também vale a pena notar discrepâncias bastante grandes nos dados apresentados de cada país. Os mais significativos são os resultados dos estudantes portugueses, que acreditam que os seus colegas têm frequentemente comportamentos de risco (M = 3,7), têm frequentemente problemas nas relações consigo próprios (M = 3,4) e nas relações com adultos (M = 3,1). No pólo oposto estão os resultados dos estudantes eslovacos que avaliam esse comportamento arriscado (M = 1,8), problemas nas relações com adultos (M = 2,2) e no funcionamento em grupo (M = 2,2) aparecem muito raramente. Os resultados de outros estudantes dos outros países são bastante convergentes.

A Tabela 9 apresenta as avaliações dos estudantes pesquisados de cada país quanto à frequência de problemas seleccionados de jovens no relacionamento com adultos.

Tabela 9. Frequência dos problemas dos jovens nas relações com os adultos na opinião dos alunos inquiridos

Problemas nas relações com adultos		Polónia	Roménia	Grécia	Eslováquia	Portugal	TOTAL
		M	M	M	M	M	M
1.	Eles argumentam	3,1	2,8	3,6	2,5	3,2	3,0

2.	Eles usam a violência.	1,4	1,8	2,2	1,0	3,9	2,1
3.	Eles se rebelam	3,3	2,5	2,8	2,4	3,1	2,8
4.	Eles insultam e se vingam.	2,4	2,1	2,5	1,9	4,1	2,6
5.	Culpam-nos pelos seus próprios fracassos.	2,6	2,7	2,7	2,3	3,0	2,7
6.	Eles se ofendem e evitam o contato	2,8	2,8	2,9	1,8	2,6	2,6
7.	Eles mentem.	3,6	3,3	3,4	2,8	2,1	3,0
8.	Eles não são confiáveis.	3,2	3,1	3,0	2,4	3,3	3,0
9.	Eles são vulgares.	3,2	2,4	2,4	2,4	3,1	2,7
10.	Eles são desrespeitosos.	2,8	2,7	2,8	2,2	2,6	2,6
11.	Eles provocam e irritam	2,8	2,5	2,8	2,2	2,7	2,6
12.	Eles manipulam	2,6	2,5	2,7	1,9	3,6	2,7
13.	Eles não falam com eles sobre os seus problemas e necessidades.	3,5	3,3	3,2	2,6	3,0	3,1
14.	Eles focam a atenção em si mesmos.	3,0	3,1	3,9	2,8	2,7	3,1
15.	Eles são agressivos.	2,3	2,1	3,0	1,9	3,2	2,5

Analisando os dados da tabela, deve-se notar que, na opinião dos estudantes inquiridos, os problemas mais comuns na relação dos jovens com os adultos são, por um lado, uma forte necessidade de chamar a atenção (M = 3.1), por outro lado, a falta de capacidade de falar com os adultos sobre os seus problemas (M = 3.1). A falta dessas capacidades é indicada principalmente por estudantes da Polónia (M = 3,5), Roménia (M = 3,3) e Grécia (M = 3,2).

Os alunos inquiridos também admitem que os seus colegas mentem com bastante frequência (M = 3.0) e são literais (M = 3.0). Para os estudantes da Polónia (M = 3.6), Grécia (M = 3.4) e Roménia (M = 3.3) mentir aos adultos é uma situação comum.

A incapacidade de estabelecer e manter relações positivas com adultos também se manifesta em disputas bastante frequentes (M = 3.0), o que é significativo principalmente para estudantes da Grécia (M = 3.6), Portugal (M = 3.2) e Polónia (M = 3.1).

Os resultados relativos ao uso de violência contra adultos por jovens também são significativos. E embora tais situações nos resultados médios tomem o valor mais baixo (M = 2,1), de acordo com os estudantes de Portugal elas ocorrem frequentemente (M = 3,9). Na sua opinião, os jovens são frequentemente ofendidos (M = 3,6), manipuladores (M = 3,6) e agressivos (M = 3,2). Os dados sobre a avaliação da frequência dos conflitos nas relações entre pares são extremamente valiosos.

Tabela 10. Frequência dos problemas dos jovens nas relações com os pares na avaliação dos alunos inquiridos

Problemas nas relações entre pares		Polónia	Roménia	Grécia	Eslováquia	Portugal	TOTAL
		M	M	M	M	M	M
1.	Eles argumentam	3,5	3,1	3,6	2,5	2,2	3,0
2.	Culpam-nos pelos seus próprios fracassos/problemas.	2,9	2,8	3,1	2,7	2,4	2,8
3.	Eles insultam e se vingam.	3,1	2,9	2,8	2,4	2,5	2,7

4.	Eles mentem.	3,4	3,2	3,2	2,9	2,2	3,0
5.	Eles são agressivos.	3,0	2,6	2,6	2,3	2,5	2,6
6.	Eles separam-se e são retirados.	2,8	2,8	3,0	2,1	3,3	2,8
7.	Eles são insensíveis e desleais.	2,8	3,0	2,8	2,2	2,8	2,7
8.	Eles desdenham os outros.	3,2	2,8	2,8	2,5	2,8	2,8
9.	Provocam conflitos.	3,2	2,8	2,6	2,2	2,0	2,6
10	Eles dominam os outros.	3,3	2,7	3,1	2,5	2,6	2,8
11	Eles não são capazes de pedir ajuda.	3,2	3,0	3,0	2,0	3,1	2,9

De acordo com os resultados da tabela acima, os jovens inquiridos acreditam que os seus pares discutem mais frequentemente ($M = 3,0$) e mentem uns aos outros ($M = 3,0$). Na opinião dos entrevistados da Grécia ($M = 3,6$) e da Polónia ($M = 3,5$), tais situações ocorrem frequentemente.

Situações difíceis para os pares também resultam do facto de os jovens muitas vezes não poderem pedir ajuda ($M = 2,9$). Neste caso, além das notas dos estudantes eslovacos ($M = 2,0$), todas as outras indicam que tais situações ocorrem com relativa frequência.

Depois de analisar as dificuldades inscritas nas relações individuais entre pares, é necessário caracterizar os dados que indicarão os problemas de funcionamento dos jovens na sala de aula. Os dados obtidos durante o estudo são apresentados na Tabela 11.

Tabela 11. Frequência dos problemas de funcionamento dos jovens em grupo na avaliação dos alunos inquiridos

Problemas de funcionamento em grupo		Polónia	Roménia	Grécia	Eslováquia	Portugal	TOTAL
		M	M	M	M	M	M
1.	Eles não cumprem as regras de classe	4,1	2,9	2,9	2,7	2,5	3,0
2.	Provocam conflitos de classes.	3,3	2,6	2,6	2,2	2,6	2,7
3.	Eles não podem cooperar em grupo.	3,4	2,9	3,1	2,1	3,2	2,9
4.	Eles são rejeitados por toda a classe.	2,5	2,7	2,0	1,7	3,8	2,5
5.	Eles dominam toda a classe.	2,9	2,8	2,8	2,0	3,9	2,9
6.	. Eles têm medo de falar em frente de toda a classe.	3,4	3,1	3,6	2,4	2,9	3,1
7.	Eles manipulam e criam pressão na aula	2,8	2,6	2,5	1,5	3,5	2,6
8.	Eles são favorecidos por toda a classe.	3,2	2,9	2,7	2,7	3,0	2,9

Na opinião dos alunos inquiridos, as dificuldades de funcionamento numa turma são mais frequentemente causadas pela incapacidade de falar em frente do grupo ($M = 3.1$). Tais situações são principalmente observadas por alunos da Grécia ($M = 3,6$) e da Polónia ($M = 3,4$).

A incapacidade de se adaptar às regras da sala de aula ($M = 3.0$) é outro fator que perturba as relações entre pares. Tais situações ocorrem com mais frequência na Polónia ($M = 4.1$). Por sua

vez, a incapacidade de cooperar num grupo ($M = 2.9$) é notada principalmente pelos entrevistados da Polónia ($M = 3.4$), Portugal ($M = 3.2$) e Grécia ($M = 3.1$).

É também de notar que os alunos portugueses indicam com mais frequência do que outros, por um lado, o fenómeno frequente de rejeição em grupo ($M = 3,8$), por outro, numerosas tentativas de domínio da classe ($M = 3,9$) e criação manipulativa de grupos de pressão ($M = 3,5$).

Uma categoria extremamente importante incluída no estudo foram os problemas dos alunos na sua relação consigo próprios. Os resultados que caracterizam essas dificuldades são apresentados na tabela abaixo.

Tabela 12. Frequência dos problemas dos jovens nas relações consigo próprios na opinião dos alunos inquiridos

Problemas em si mesmo		Polónia	Roméni a	Grécia	Eslováq uia	Portugal	TOTAL
		M	M	M	M	M	M
1.	Eles pensam e falam mal de si mesmos.	3,1	2,5	2,2	2,3	3,6	2,7
2.	Eles não acreditam nas suas próprias capacidades.	3,2	3,0	2,8	2,7	3,2	3,0
3.	Eles agem de forma autodestrutiva.	2,6	2,3	2,2	2,3	4,4	2,8
4.	Eles dão a impressão de que não se importam com nada nem com ninguém	3,1	2,8	3,1	2,4	3,4	3,0
5.	Eles não mostram empatia.	3,0	2,7	3,1	2,6	3,2	2,9

6.	Eles não podem fazer frente a ninguém.	2,6	2,3	2,5	2,3	3,1	2,6
7.	Eles não têm as suas próprias opiniões.	2,6	2,6	2,7	2,2	3,5	2,7
8.	Eles não podem admitir os seus próprios erros.	3,5	2,7	3,6	2,9	3,1	3,2
9.	Eles não conseguem lidar com os seus próprios problemas.	3,3	2,7	3,2	2,4	3,3	3,0

Ao caracterizar as relações dos jovens com eles mesmos, deve-se prestar atenção principalmente à falta de capacidade de admitir os seus erros ($M = 3,2$). Este problema é mais frequentemente notado por estudantes da Grécia ($M = 3,6$) e da Polónia ($M = 3,5$).

Na opinião dos inquiridos, os jovens muitas vezes não acreditam nas suas próprias capacidades ($M = 3,0$). Este facto é indicado pelos inquiridos da Polónia ($M = 3,2$), Portugal ($M = 3,2$) e Roménia ($M = 3,0$).

Os alunos inquiridos também acreditam que os seus pares muitas vezes dão a impressão de que não se preocupam com nada nem com ninguém ($M = 3,0$). Os jovens em Portugal ($M = 3,4$), Polónia ($M = 3,1$) e Grécia ($M = 3,1$) assumem estes comportamentos únicos.

De acordo com os resultados do estudo, também se pode dizer que os adolescentes muitas vezes não lidam com seus próprios problemas ($M = 3,0$). Este facto é-nos novamente apontado pelos inquiridos da Polónia ($M = 3,3$), Portugal ($M = 3,3$) e Grécia ($M = 3,2$).

Os jovens, na opinião dos entrevistados, também têm muitas vezes problemas em identificar os sentimentos e emoções dos outros ($M = 2,9$). A falta de empatia entre os seus colegas é mais frequentemente notada por estudantes de Portugal ($M = 3,2$) e da Grécia ($M = 3,1$).

Dados perturbadores são-nos fornecidos por estudantes portugueses, porque, na sua opinião, os jovens praticam muitas vezes atos auto-destrutivos ($M = 4,4$). Os resultados para os outros países estão na faixa de $M = 2,2$ a $M = 2,6$. Para os professores portugueses, os problemas manifestados pelos alunos desta forma são, sem dúvida, um grande desafio no processo de diagnóstico, bem como de terapia e prevenção.

Os problemas que surgem em situações de tarefas são muitas vezes uma causa importante de insucesso escolar para os alunos. Portanto, graças aos dados fornecidos na tabela abaixo, é possível fazer uma descrição detalhada da falta de competências individuais nesta área

Tabela 13. Frequência dos problemas dos jovens em situações relacionadas com as tarefas na avaliação dos alunos inquiridos

Problemas nas tarefas de confusão		Polónia	Roméni	Gréci	Eslováq	Portugal	TOTAL
		M	M	M	M	M	M
1.	Não se pode confiar neles.	3,2	3,0	3,0	2,8	3,2	3,0
2.	Eles não tomam nenhuma decisão ou realizam tarefas por conta própria.	2,9	3,1	3,2	2,5	3,2	3,0
3.	Eles não conseguem gerir o seu tempo.	3,1	3,3	3,6	2,5	3,0	3,1
4.	Eles deixam tudo até ao último minuto.	3,8	3,7	4,1	3,5	2,4	3,5
5.	Você sempre tem que instruí-los sobre o que fazer.	3,0	3,2	3,5	2,7	2,8	3,0
6.	Eles se aborrecem rapidamente	3,4	3,5	3,5	3,1	2,8	3,3

	executando tarefas						
7.	Eles fazem as tarefas de qualquer maneira.	3,5	3,5	3,2	2,2	2,8	3,0
8.	Eles se recusam a se envolver em qualquer coisa.	3,3	3,1	2,8	2,2	3,2	2,9
9.	Eles estão constantemente atrasados (são pontuais).	3,8	3,2	3,0	2,4	2,4	3,0

Com base nos dados contidos na tabela, deve-se notar que, na opinião dos inquiridos, um problema que ocorre frequentemente em situações de tarefa é a deixarem para último as coisas importantes ($M = 3,5$). Com exceção dos respondentes portugueses ($M = 2,4$), todos os outros prestam atenção a isso.

Ao mesmo tempo, os inquiridos admitem que os seus colegas muitas vezes se aborrecem rapidamente quando executam tarefas ($M = 3,3$). A este respeito, todos os respondentes se encontram a um nível semelhante.

Os estudantes inquiridos afirmam que muitas vezes os jovens não conseguem organizar o seu trabalho ($M = 3,1$). Tal situação é mais frequentemente percebida pelos entrevistados da Grécia ($M = 3,6$) e da Roménia ($M = 3,3$).

De acordo com os resultados obtidos, as características dos problemas dos alunos em situações problemáticas também deve ser referido que muitas vezes chegam atrasados ($M = 3,0$), desde que realizem as tarefas que lhes foram atribuídas ($M = 3,0$), não podem ser confiáveis ($M = 3,0$) e têm problemas com a tomada de decisões e tarefas independentes ($M = 3,0$).

Apesar das diferenças que aparecem nas opiniões dos estudantes de cada país, parece que as dificuldades indicadas para o estudo que aparecem em situações de tarefa são quase igualmente notadas pelos respondentes.

A última categoria considerada na pesquisa conduzida foi o comportamento de risco dos jovens. As classificações médias que mostram a frequência desse comportamento em cada país são apresentadas na Tabela No. 14.

Tabela 14. Frequência de comportamentos de risco por parte dos jovens na opinião dos alunos inquiridos

Comportamentos de risco		Polónia	Roméni	Gréci	Eslováq	Portugal	TOTAL
		M	M	M	M	M	M
1.	Eles destroem a propriedade de alguém.	2,5	2,2	2,3	1,9	3,2	2,4
2.	Eles brincam de vadio.	3,7	3,2	2,1	1,9	3,1	2,8
3.	Eles fogem de casa.	1,7	1,7	2,3	1,2	4,5	2,3
4.	Eles bebem álcool.	4,0	2,8	3,4	2,3	4,0	3,3
5.	Eles fumam cigarros.	4,1	3,9	3,8	2,4	4,4	3,7
6.	Eles assediam sexualmente outros	1,7	1,6	1,8	1,5	4,1	2,1
7.	Eles intimidam os outros.	2,3	2,6	2,2	1,7	3,0	2,4
8.	Eles tomam drogas.	3,0	2,0	2,4	1,4	4,5	2,7
9.	Eles jogam.	2,6	2,5	2,9	1,4	4,1	2,7
10.	Eles maltratam os animais.	1,3	1,5	2,0	1,3	4,0	2,0

11.	Eles extorquem dinheiro de outros.	1,6	2,1	2,1	1,3	3,7	2,2
12.	Eles participam em lutas.	2,4	2,3	3,0	1,8	2,8	2,5
13.	Eles seguem dietas rígidas.	2,0	2,0	2,7	1,5	4,1	2,5
14.	Eles são viciados na Internet.	3,7	3,6	3,9	3,7	1,6	3,3

Os alunos pesquisados acreditam que seus colegas frequentemente fumam cigarros ($M = 3,7$) e bebem álcool ($M = 3,3$). Estes tipos de comportamentos de risco são mais frequentemente notados pelos inquiridos de Portugal ($M = 4,4$) e da Polónia ($M = 4,1$). Além dos inquiridos da Eslováquia ($M = 2,3$), todos os outros indicam uma elevada frequência de tais comportamentos por parte dos jovens.

Os respondentes também indicam que os jovens abusam frequentemente da Internet ($M = 3,3$). Nesta área, apenas os estudantes portugueses acreditam que tais situações são raras. Por outro lado, eles indicam o uso frequente de dietas rigorosas ($M = 4,1$) e assédio sexual de outros ($M = 4,1$), o que no caso da avaliação de outros entrevistados é muito raro.

Parece que esta categoria de comportamentos problemáticos é internamente a mais diversa e inconsistente.

1.3.3. Frequência das perturbações do comportamento dos jovens na avaliação dos alunos e professores inquiridos

A percepção do significado do comportamento é sempre subjetiva. Por este motivo, a análise deve comparar os dados recebidos dos alunos e professores inquiridos. Este procedimento identificará as áreas onde os conflitos na relação aluno-professor ocorrem com mais frequência. Atitudes negativas e expectativas inadequadas, assim como uma leitura errada das intenções e comportamento dos parceiros, dão origem a numerosos antagonismos, perturbando as relações mútuas.

De acordo com a estrutura de análise adotada, a primeira categoria de comportamento são os problemas dos estudantes nas relações com adultos. A frequência com que os respondentes notam esses distúrbios é apresentada nos dados apresentados na tabela abaixo.

Tabela 15. Frequência dos problemas dos estudantes nas relações com adultos, de acordo com os respondentes

Problemas nas relações com adultos		Polónia		Roménia		Grécia		Eslováquia		Portugal		TOTAL	
		U	N	U	N	U	N	U	N	U	N	U	N
1.	Eles argumentam	3,1	3,3	2,8	2,8	3,6	3,6	2,5	3,5	3,2	2,3	3,0	3,1
2.	Eles usam a violência.	1,4	1,6	1,8	2,0	2,2	3,5	1,0	1,8	3,9	3,3	2,1	2,4
3.	Eles se rebelam	3,3	3,7	2,5	2,7	2,8	3,9	2,4	3,2	3,1	2,5	2,8	3,2
4.	Eles insultam e se vingam.	2,4	2,2	2,1	2,5	2,5	3,7	1,9	2,4	4,1	3,1	2,6	2,8
5.	Culpam-nos pelos seus próprios fracassos.	2,6	2,8	2,7	2,6	2,7	3,9	2,3	3,3	3,0	2,6	2,7	3,0
6.	Eles se ofendem e evitam o contato	2,8	2,7	2,8	2,8	2,9	3,7	1,8	2,6	2,6	2,4	2,6	2,8
7.	Eles mentem.	3,6	3,5	3,3	3,5	3,4	3,7	2,8	3,5	2,1	2,3	3,0	3,3
8.	Eles não são confiáveis.	3,2	3,4	3,1	3,0	3,0	3,5	2,4	3,6	3,3	3,3	3,0	3,4
9.	Eles são vulgares.	3,2	2,7	2,4	2,7	2,4	3,6	2,4	3,5	3,1	3,1	2,7	3,1
10.	Eles são desrespeitosos.	2,8	3,1	2,7	3,0	2,8	3,5	2,2	3,5	2,6	2,7	2,6	3,2
11.	Eles provocam e irritam	2,8	3,2	2,5	2,6	2,8	3,6	2,2	3,2	2,7	2,3	2,6	3,0
12.	Eles manipulam	2,6	2,8	2,5	2,5	2,7	3,5	1,9	2,7	3,6	2,5	2,7	2,8
13.	Eles não falam com eles sobre os seus problemas e necessidades.	3,5	3,4	3,3	3,8	3,2	3,8	2,6	3,1	3,0	2,4	3,1	3,3

14.	Eles focam a atenção em si mesmos.	3,0	3,5	3,1	4,1	3,9	3,9	2,8	3,5	2,7	1,8	3,1	3,4
15.	Eles são agressivos.	2,3	2,0	2,1	2,6	3,0	3,3	1,9	2,7	3,2	2,9	2,5	2,7

Analisando os dados apresentados na tabela acima, deve ser afirmado que na avaliação "a dificuldade mais comum que aparece nas relações aluno-professor é o fato de que a atenção dos jovens está voltada para eles mesmos. Tanto professores ($M = 3,4$) como alunos ($M = 3,1$) prestam atenção a este problema. Ao analisar os dados de cada país, é digno de nota que existe uma grande discrepância entre as avaliações dos entrevistados. Os professores de quase todos os países notam o problema com muito mais frequência do que os alunos. A única exceção são as avaliações dos inquiridos portugueses.

O facto de os jovens não cumprirem as suas promessas é mais frequentemente apontado pelos professores ($M = 3,4$) do que pelos estudantes ($M = 3,0$). Nesta categoria, vemos a maior discrepância nos dados da Eslováquia (1,2 pontos de diferença) e da Grécia (0,5 pontos de diferença).

Também no caso dos adolescentes que mentem aos adultos, os professores ($M = 3,3$) prestam mais atenção a este facto do que os estudantes ($M = 3,0$). Além dos dados da Eslováquia (diferença de 0,7 pontos), as avaliações dos inquiridos são semelhantes.

O comportamento rebelde dos jovens é também mais frequentemente notado pelos professores ($M = 3,2$) do que pelos estudantes ($M = 2,8$). Essas diferenças são ainda mais evidentes quando consideramos os resultados de cada país. De acordo com os dados dos inquiridos gregos, esta discrepância ascende a 1,1 pontos, os eslovacos a 0,8 pontos e os polacos a 0,4 pontos. Apenas os dados dos inquiridos de Portugal tomam os valores opostos, ou seja, este problema foi mais frequentemente identificado pelos estudantes ($M = 3,1$) do que pelos professores ($M = 2,5$).

Na opinião dos entrevistados, muitas vezes os alunos não querem falar com os professores sobre os seus problemas. Aqui, vemos quase um acordo nas avaliações dos professores ($M = 3,3$) e dos alunos ($M = 3,1$).

Os professores inquiridos ($M = 3,2$) também mais frequentemente do que os alunos ($M = 2,6$) indicam uma falta de respeito pelos seus alunos. Vemos a maior variação nos resultados no caso dos dados da Eslováquia (uma diferença de 1,3 pontos).

Uma situação semelhante ocorre quando analisamos a frequência de ocorrência de comportamentos vulgares dos jovens em relação aos educadores. Os professores ($M = 3,1$) mais frequentemente que os alunos ($M = 2,7$) prestam atenção a este facto. Ao mesmo tempo, vemos diferenças muito grandes nos dados obtidos no caso dos dados eslovacos (1,2 pontos de diferença) e gregos (1,1 pontos de diferença).

Tanto os professores inquiridos ($M = 3,1$) como os alunos ($M = 3,0$) concordam que os jovens discutem frequentemente com os seus educadores. Os professores eslovacos ($M = 3,5$) notam tais eventos com muito mais frequência do que os estudantes ($M = 2,5$). Identificamos a situação oposta, analisando os resultados dos inquiridos portugueses. Neste caso, os alunos ($M = 3,2$) prestam mais atenção a esta forma de problemas do que os professores ($M = 2,3$).

Em resumo, deve ser dito que, no caso de muitas categorias de problemas indicados na pesquisa, eles foram mais frequentemente notados pelos professores do que pelos alunos. Com base nisso, deve-se concluir que muitas vezes os alunos não estão conscientes de como o seu comportamento é percebido e avaliado pelos adultos. A falta desse conhecimento cria inevitáveis conflitos e mal-entendidos.

Ao identificar a frequência dos problemas que surgem nas relações entre pares, devemos analisar os resultados obtidos pelos entrevistados. A tabela abaixo resume as avaliações de professores e alunos.

Tabela 16. Frequência dos alunos "problemas nas relações com os pares na avaliação dos inquiridos

Problemas nas relações entre pares		Polónia		Roménia		Grécia		Eslováquia		Portugal		TOTAL	
		S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T
1.	Eles argumentam	3,5	3,9	3.1	2,8	3,6	3,2	2,5	3,4	2,2	1,4	3,0	2,9
2.	Culpam-nos pelos seus próprios	2,9	3,4	2.8	2,8	3,1	3,1	2,7	3,5	2,4	1,7	2,7	2,8

	fracassos/problemas.												
3.	Eles insultam e se vingam.	3,1	3,2	2,9	2,6	2,8	2,9	2,4	3,5	2,5	1,6	3,0	2,9
4.	Eles mentem.	3,4	3,6	3,2	3,4	3,2	2,8	2,9	3,7	2,2	2,0	2,6	2,9
5.	Eles são agressivos.	3,1	3,2	2,6	2,4	2,6	3,1	2,3	2,9	2,5	1,8	2,6	2,7
6.	Eles separam-se e são retirados.	2,8	2,7	2,8	2,5	3,0	2,7	2,1	2,6	3,3	3,1	2,8	2,7
7.	Eles são insensíveis e desleais.	2,8	2,9	3,0	3,0	2,8	2,9	2,2	2,6	2,8	2,7	2,8	2,8
8.	Eles desdenham os outros.	3,2	3,2	2,8	2,2	2,8	2,7	2,5	2,6	2,8	2,9	2,8	2,8
9.	Provocam conflitos.	3,2	3,3	2,8	2,3	2,6	2,7	2,2	3,1	2,0	2,0	2,6	2,7
10.	Eles dominam os outros.	3,3	3,1	2,7	2,6	3,1	2,7	2,5	3,2	2,6	2,4	2,8	2,8
11.	Eles não são capazes de pedir ajuda.	3,2	3,3	3,0	3,1	3,0	2,9	2,0	2,7	3,1	2,5	2,9	2,9

De acordo com os resultados da pesquisa apresentada na tabela acima, deve-se notar que os resultados médios para todos os professores e alunos quase não diferem. Os respondentes concordam que nas relações individuais entre pares muitas vezes eles discutem (S. M = 3,0; T. M = 2,9) e mentem (S. M = 2,6; T. M = 2,9).

Os jovens são frequentemente ofendidos e vingam-se (S. M = 3,0; T. M = 2,9) De acordo com os entrevistados, os estudantes também são frequentemente incapazes de pedir ajuda a outros (S. M = 2,9; T. M = 2,9).

Ao analisarmos os resultados de cada país, notamos mais frequentemente diferenças nas avaliações de professores e alunos nos dados da Eslováquia. Aqui os professores são mais propensos a ver os problemas dos jovens nas relações entre pares. A situação oposta pode ser observada no caso dos dados em português. Neste caso, são os alunos que indicam problemas mais frequentes nos contactos entre pares do que os seus educadores. Tais resultados

provavelmente testemunham uma consciência diferente das dificuldades e da ignorância dos alunos, o que se traduz igualmente numa má compreensão dos problemas dos jovens.

A fim de caracterizar os problemas que aparecem no funcionamento dos alunos do grupo, os dados da tabela abaixo devem ser analisados.

Tabela 17. Frequência dos problemas dos alunos no funcionamento em grupo na avaliação dos inquiridos

Problemas de funcionamento em grupo		Polónia		Roménia		Grécia		Eslováquia		Portugal		TOTAL	
		U	N	U	N	U	N	U	N	U	N	U	N
1.	Eles não cumprem as regras de classe	4,1	3,4	2,9	3,1	2,9	2,9	2,7	3,4	2,5	2,5	3,0	3,1
2.	Provocam conflitos de classes.	3,3	3,2	2,6	2,9	2,6	3,2	2,2	2,9	2,6	2,6	2,7	3,0
3.	Eles não podem cooperar em grupo.	3,4	3,3	2,9	3,0	3,1	3,1	2,1	2,7	3,2	2,6	2,9	2,9
4.	Eles são rejeitados por toda a classe.	2,5	2,6	2,7	2,4	2,0	2,8	1,7	2,1	3,8	3,4	2,5	2,7
5.	Eles dominam toda a classe.	2,9	2,9	2,8	2,7	2,8	2,9	2,0	2,6	3,9	3,1	2,9	2,8
6.	Eles têm medo de falar em frente de toda a turma.	3,4	2,8	3,1	2,7	3,6	3,0	2,4	2,1	2,9	2,7	3,1	2,7
7.	Eles manipulam e criam pressão na aula	2,8	2,7	2,6	2,8	2,5	2,5	1,5	2,5	3,5	2,8	2,6	2,7

8.	Eles são favorecidos por toda a classe.	3,2	2,6	2,9	3,2	2,7	2,8	2,7	3,0	3,0	3,3	2,9	3,0
----	---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------------	------------

Ao analisar os dados da Tabela 17 pode-se dizer que os problemas dos jovens no funcionamento do grupo se devem, na maioria das vezes, ao fato de que os alunos são muitas vezes incapazes de se adaptar às regras da sala de aula. As notas dos alunos ($M = 3,0$) e dos professores ($M = 3,1$) são quase consistentes. Ao analisar os resultados dos entrevistados polacos, podem ser notadas diferenças significativas. É muito mais frequente os alunos ($M = 4,1$) do que os professores ($M = 3,4$) perceberem este problema. A situação oposta é identificada no caso dos dados eslovacos, onde os professores ($M = 3,4$) mais frequentemente do que os estudantes ($M = 2,7$) vêem este dilema.

Muitas vezes o problema de favorecer alguns alunos em relação ao resto da turma é notado tanto pelos professores ($M = 3,0$) como pelos alunos ($M = 2,9$). No entanto, sobre tais dificuldades nos informam mais frequentemente os alunos da Polónia inquiridos ($M = 3,2$) do que os seus tutores ($M = 2,6$).

Os alunos inquiridos ($M = 3,1$) mais frequentemente do que os professores ($M = 2,7$) dizem-nos que têm dificuldade em falar em frente de toda a turma. Este problema é apontado principalmente aos alunos da Grécia ($M = 3,6$), Polónia ($M = 3,2$) e Roménia ($M = 3,1$). Ao mesmo tempo, parece que os professores desses países são muito menos propensos a ver tais dificuldades para os alunos.

Os entrevistados são quase unânimes quanto à frequência dos problemas resultantes da provocação deliberada de conflitos em sala de aula pelos jovens (S. $M = 2,7$; T. $M = 3,0$) e a falta de capacidade de cooperar em grupo (S. $M = 2,9$; T. $M = 2,9$).

Na pesquisa realizada foi reconhecido que os problemas consigo mesmo são um fator importante influenciando as falhas educativas dos alunos. Estes, por sua vez, geram outras dificuldades, que em consequência podem levar ao abandono precoce do sistema educativo. Por esta razão, as avaliações dos alunos e dos professores sobre o aparecimento dos comportamentos referidos na pesquisa devem ser cuidadosamente analisadas. Os resultados são mostrados na Tabela 18.

Tabela 18. Frequência dos alunos com problemas em relação a si mesmos na avaliação dos respondentes

Problemas em si mesmo		Polónia		Roménia		Grécia		Eslováquia		Portugal		TOTAL	
		U	N	U	N	U	N	U	N	U	N	U	N
1.	Eles pensam e falam mal de si mesmos.	3,1	2,9	2,5	2,0	2,2	2,6	2,3	2,5	3,6	3,2	2,7	2,6
2.	Eles não acreditam nas suas próprias capacidades.	3,2	3,3	3,0	3,0	2,8	2,8	2,7	3,1	3,2	2,4	3,0	2,9
3.	Eles agem de forma autodestrutiva.	2,6	1,8	2,3	2,0	2,2	2,6	2,3	2,9	4,4	3,0	2,8	2,4
4.	Eles dão a impressão de que não se importam com nada nem com ninguém	3,1	2,7	2,8	3,2	3,1	2,8	2,4	2,7	3,4	2,4	3,0	2,8
5.	Eles não mostram empatia.	3,0	2,9	2,7	3,0	3,1	2,9	2,6	2,8	3,2	2,9	2,9	2,9
6.	Eles não podem fazer frente a ninguém.	2,6	2,4	2,3	3,0	2,5	2,9	2,3	2,4	3,1	2,9	2,6	2,9
7.	Eles não têm as suas próprias opiniões.	2,6	2,6	2,6	2,8	2,7	2,9	2,2	2,6	3,5	2,9	2,7	2,8
8.	Eles não podem admitir os seus próprios erros.	3,5	3,4	2,7	3,4	3,6	3,5	2,9	3,2	3,1	2,1	3,2	3,1

9.	Eles não conseguem lidar com os seus próprios problemas.	3,3	3,2	2,7	3,8	3,2	3,4	2,4	3,2	3,3	2,1	3,0	3,1
-----------	--	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------------	------------

De acordo com os dados acima, deve-se notar, antes de mais nada, que tanto os professores inquiridos ($M = 3,2$) como os alunos ($M = 3,1$) se deparam frequentemente com situações em que os jovens não admitem os seus erros. Os estudantes da Grécia (S. $M = 3,6$; T. $M = 3,5$) e da Polónia (S. $M = 3,5$; T. $M = 3,4$) têm os maiores problemas nesta matéria. As diferenças na percepção de tais dificuldades também aparecem nos resultados dos inquiridos romenos. Aqui os professores ($M = 3,4$) são muito mais propensos do que os estudantes ($M = 2,7$) a encontrar tais situações. A ordem oposta dos resultados é observada no caso dos dados portugueses, o que mostra que os alunos ($M = 3,1$) vêem este problema muito mais frequentemente do que os professores ($M = 2,1$).

Na opinião de quase todos os entrevistados, os jovens muitas vezes não lidam com seus próprios problemas (S. $M = 3,0$; T. $M = 3,1$). Também neste caso, os professores de determinados países prestam frequentemente atenção a essas dificuldades. A exceção são as médias calculadas para os respondentes portugueses, que mostram que os professores inquiridos ($M = 2,1$) identificam essas dificuldades com uma frequência significativamente menor do que os estudantes ($M = 3,3$).

Muitas vezes a falta de fé dos jovens nas suas próprias capacidades é apontada tanto pelos professores inquiridos ($M = 2,9$) como pelos estudantes ($M = 3,0$). Também nesta matéria, os dados portugueses são um pouco perturbadores, porque os professores ($M = 2,4$) definitivamente menos frequentemente do que os estudantes ($M = 3,2$) notam este problema.

Os jovens ($M = 3,0$) só um pouco mais frequentemente do que os professores ($M = 2,8$) acreditam que seus colegas muitas vezes dão a impressão de que não se importam com nada nem com ninguém. Vale a pena notar que novamente os professores de Portugal ($M = 2,4$) identificam muito menos frequentemente este problema do que os alunos inquiridos ($M = 3,4$). Os professores ($M = 2,9$) e os alunos ($M = 2,9$) concordam com bastante frequência na falta de empatia entre os jovens.

Outra questão analisada foi a das características dos problemas dos alunos em situações relacionadas com as tarefas. Os dados obtidos são apresentados na tabela abaixo.

Tabela 19. Frequência dos problemas dos alunos em situações de tarefas conforme avaliadas pelos respondentes

Problemas nas tarefas de confusão		Polónia		Roménia		Grécia		Eslováquia		Portugal		TOTAL	
		U	N	U	N	U	N	U	N	U	N	U	N
1.	Não se pode confiar neles.	3,2	2,7	3,0	3,3	3,0	3,4	2,8	3,3	3,2	3,1	3,0	3,2
2.	Eles não tomam nenhuma decisão ou realizam tarefas por conta própria.	2,9	2,7	3,1	3,0	3,2	3,1	2,5	2,8	3,2	2,3	3,0	2,8
3.	Eles não conseguem gerir o seu tempo.	3,1	3,1	3,3	3,5	3,6	3,1	2,5	3,3	3,0	2,0	3,1	3,0
4.	Eles deixam tudo até ao último minuto.	3,8	3,7	3,7	3,8	4,1	3,1	3,5	3,7	2,4	1,7	3,5	3,2
5.	Você sempre tem que instruí-los sobre o que fazer.	3,0	3,5	3,2	3,8	3,5	3,3	2,7	3,7	2,8	1,9	3,0	3,2
6.	Eles se aborrecem rapidamente executando tarefas	3,4	3,4	3,5	3,9	3,5	3,5	3,1	3,5	2,8	2,1	3,3	3,3
7.	Eles fazem as tarefas de	3,5	3,3	3,5	3,3	3,2	3,3	2,2	3,8	2,8	2,1	3,0	3,2

	qualquer maneira.													
8.	Eles se recusam a se envolver em qualquer coisa.	3,3	2,8	3,1	2,8	2,8	3,6	2,2	3,0	3,2	2,6	2,9	3,0	
9.	Eles estão constantemente atrasados.	3,8	2,4	3,2	3,0	3,0	3,9	2,4	3,0	2,4	2,6	3,0	3,0	

Graças aos dados acima, podemos caracterizar os distúrbios comportamentais dos alunos em situações relacionadas com as tarefas. Tanto os alunos ($M = 3,5$) como os professores ($M = 3,2$) admitem que tais problemas estão frequentemente associados a uma falta de competência organizacional, e especialmente deixando a realização de coisas importantes para o último minuto. É também interessante que os próprios jovens estejam conscientes de tal problema (por exemplo, na Grécia $M = 4,1$).

O problema frequente do cansaço rápido durante a execução das tarefas é notado pelos professores ($M = 3,3$) e pelos alunos ($M = 3,3$). Vale a pena notar também que os dados fornecidos pelos parceiros da pesquisa também são consistentes a este respeito.

A falta de organização do trabalho é também um fator bastante comum que perturba o curso adequado das situações de tarefa (S. $M = 3,1$; T. $M = 3,0$). Também aqui vale a pena articular o fato da consciência dos jovens que na Grécia ($M = 3,6$) e em Portugal ($M = 3,0$) mais frequentemente do que os professores dizem sobre a falta de habilidades na organização do trabalho. Só na Eslováquia os educadores ($M = 3,3$) mais frequentemente do que os alunos ($M = 2,5$) indicam tal falta de competências dos alunos.

Também os professores ($M = 3,2$) um pouco mais frequentemente do que os estudantes ($M = 3,0$) sugerem que os jovens são dependentes e têm sempre de ser informados sobre o que fazer. Vemos esta situação ao analisar dados da Polónia (S. $M = 3,0$; T. $M = 3,5$), Roménia (S. $M = 3,2$; T. $M = 3,8$) e Eslováquia (S. $M = 2,7$; T. $M = 3,5$). Um sistema oposto de avaliações é observado para os resultados gregos (S. $M = 3,5$; T. $M = 3,3$) e portugueses (S. $M = 2,8$; T. $M = 1,9$).

Os professores (M = 3.2) também dizem que os jovens fazem o seu trabalho com um pouco mais de frequência do que os estudantes (M = 3.0). Curiosamente, analisando os dados de cada país, deve-se novamente prestar atenção à consciência dos jovens sobre a falta de diligência na execução das tarefas por parte dos seus colegas. Na Polónia (S. M = 3,5; T. M = 3,3), Roménia (S. M = 3,5; T. M = 3,3) e Portugal (S. M = 2,8; T. M = 2,1) são os jovens que, antes de mais nada, apontam para este problema. Apenas dados da Eslováquia indicam que os professores (M = 3.8) mais frequentemente do que os estudantes (M = 2.2) notam este problema.

Os entrevistados também afirmam que, infelizmente, muitas vezes não se pode confiar nos jovens (S. M = 3.0; T. M = 3.2). Na Roménia (S. M = 3.0; T. M = 3.3), Grécia (S. M = 3.0; T. M = 3.4) e Eslováquia (S. M = 2.8; T. M = 3.3) os professores prestam mais frequentemente atenção a este facto. Apenas na Polónia a consciência do problema é maior entre os estudantes (M = 3.2) do que entre os professores (M = 2.7).

Segundo os professores inquiridos (M = 3.0) e estudantes (M = 3.0), os jovens chegam muitas vezes atrasados. Tais situações são principalmente observadas por professores da Grécia (S. M = 3.0; T. M = 3.9) e da Eslováquia (S. M = 2.4; T. M = 3.0). Na Polónia, no entanto, os alunos (M = 3.8) percebem mais frequentemente que os professores (M = 2.4) este problema.

O último elemento de distúrbios comportamentais selecionado para o estudo são os comportamentos de risco assumidos pelos jovens. Os resultados obtidos durante o estudo são apresentados na tabela abaixo.

Tabela 20. Frequência dos comportamentos de risco assumidos pelos jovens na avaliação dos inquiridos

Comportamentos de risco		Polónia		Roménia		Grécia		Eslováquia		Portugal		TOTAL	
		U	N	U	N	U	N	U	N	U	N	U	N
1.	Eles destroem a propriedade de alguém.	2,5	2,3	2,2	2,4	2,3	3,3	1,9	2,9	3,2	2,3	2,4	2,6
2.	Eles brincam de vadio.	3,7	1,8	3,2	3,3	2,1	3,1	1,9	1,9	3,1	2,7	2,8	2,6

3.	Eles fogem de casa.	1,7	1,3	1,7	2,1	2,3	3,1	1,2	1,4	4,5	4,4	2,3	2,5
4.	Eles bebem álcool.	4,0	1,5	2,8	3,2	3,4	3,3	2,3	2,1	4,0	4,2	3,3	2,9
5.	Eles fumam cigarros.	4,1	1,7	3,9	4,1	3,8	3,1	2,4	2,3	4,4	3,9	3,7	3,0
6.	Eles assediam sexualmente os outros	1,7	1,2	1,6	2,7	1,8	3,3	1,5	1,5	4,1	3,9	2,1	2,5
7.	Eles intimidam os outros.	2,3	1,8	2,6	2,8	2,2	2,9	1,7	1,8	3,0	2,4	2,4	2,3
8.	Eles tomam drogas.	3,0	1,4	2,0	2,1	2,4	3,2	1,4	1,6	4,5	4,3	2,7	2,5
9.	Eles jogam.	2,6	1,3	2,5	2,7	2,9	3,1	1,4	1,7	4,1	4,2	2,7	2,6
10.	Eles maltratam os animais.	1,3	1,2	1,5	2,0	2,0	3,4	1,3	1,7	4,0	4,1	2,0	2,5
11.	Eles extorquem dinheiro de outros.	1,6	1,4	2,1	2,4	2,1	3,3	1,3	1,6	3,7	3,5	2,2	2,4
12.	Eles participam em lutas.	2,4	2,1	2,3	2,2	3,0	3,0	1,8	2,1	2,8	2,4	2,5	2,4
13.	Eles seguem os moldes estritos.	2,0	1,4	2,0	2,8	2,7	3,1	1,5	1,7	4,1	4,4	2,5	2,7
14.	Eles são viciados na Internet.	3,7	2,9	3,6	4,3	3,9	3,5	3,7	3,9	1,6	1,9	3,3	3,3

De acordo com os resultados da pesquisa acima, deve ser dito que, segundo os estudantes (M = 3,7) e professores (M = 3,0), os jovens fumam cigarros com bastante frequência. Vale ressaltar que os dados dos países em ambos os grupos pesquisados são bastante semelhantes. No entanto, no caso dos dados da Polónia, vemos uma discrepância muito grande. Os estudantes (M = 4,1) apontam muito mais frequentemente do que os professores (M = 1,7) para este problema.

Da mesma forma, no caso do consumo de álcool por jovens (S. M = 3,3; T. M = 2,9). Também aqui os professores polacos (M = 1,5) notam esse comportamento com muito menos frequência do que os estudantes (M = 4,0). Os resultados para os outros países são bastante convergentes.

O terceiro comportamento de risco que, segundo os alunos (M = 3,3) e professores (M = 3,3), manifestado com bastante frequência pelos jovens, é o vício da Internet. Quase todos os respondentes prestam atenção a esta ameaça. A exceção são apenas os portugueses, que acreditam que tais perturbações aparecem raramente (S. M = 1,6; T. M = 1,9).

Segundo dados portugueses, os jovens muitas vezes também assumem outros distúrbios comportamentais indicados no estudo, por exemplo, fugir de casa (S. M. = 4,5; T. M = 4,4), assédio sexual de outros (S. M = 4,1; T. M = 3,9), uso de drogas (S. M = 4,5; T. M = 4,3), jogo (S. M = 4,1; T. M = 4,2), bullying sobre animais (S. M = 4,0; T. M = 4,1) e o uso de dietas rígidas (S. M = 4,1; T. M = 4,4). Estes dados são muito perturbadores, especialmente porque tanto os professores como os alunos indicam uma alta frequência da sua ocorrência. Dados de outros países indicam a ocorrência ocasional dos comportamentos de risco acima mencionados.

1.3.4 Conclusões e recomendações

Com base na pesquisa conduzida, foram formuladas as seguintes conclusões:

I Problemas nas relações com adultos

Analisando os resultados das pesquisas sobre a identificação dos problemas dos alunos nas relações com os adultos, verificou-se que tanto professores como alunos concordam que os problemas mais comuns dos alunos nas relações com adultos na realidade escolar são: ilegalidades, mentiras, brigas, uma forte necessidade de atenção em si próprias e a incapacidade de falar com os adultos sobre as suas necessidades e problemas. Os professores, no entanto, mais frequentemente do que os alunos, apontaram também o comportamento rebelde dos seus

alunos, a sua vulgaridade para com os adultos e as manifestações de desrespeito para com os professores.

Resumindo, deve ser enfatizado que, apesar das diferenças nas avaliações dos entrevistados de cada país, os resultados obtidos no decorrer do estudo indicam claramente numerosos problemas e relações perturbadas entre professores e alunos, o que indica claramente a necessidade de desenvolver suas competências no campo da comunicação verbal e não verbal correta. Parece também que os professores devem aprender estratégias para uma resposta eficaz e capacidades de negociação em situações de conflito (querelas, rebeliões, vulgaridade, mentiras, ilegalidade). Os professores devem, sem dúvida, adquirir conhecimentos e competências para reconhecer as necessidades e problemas dos alunos e apoiar os alunos na procura e utilização da ajuda dos outros. Os educadores devem também dotar os seus alunos de competências adequadas, porque a falta de competências interpessoais e sociais, bem como a incapacidade de reconhecer as próprias emoções e as dos outros, aprofunda as dificuldades nas relações mútuas.

II Problemas nas relações com os colegas

Ao analisar a frequência de distúrbios estudantis nas relações entre colegas, vemos um acordo entre professores e alunos. Ambos apontam para os seguintes problemas: brigas, insultos, mentiras e a incapacidade de pedir ajuda em situações difíceis.

Considerando as conclusões acima, na ferramenta didática GAME que está sendo preparada, em primeiro lugar, deve ser mostrado aos pedagogos formas eficazes de identificar as manifestações e causas das relações perturbadas entre alunos, indicar as conseqüências de suas respostas inadequadas na situação de comportamentos perturbados, ensinar aos alunos estratégias apropriadas para responder e lidar com situações difíceis aos pares e reconhecer e nomear suas emoções, problemas e necessidades para com os pares.

III. Problemas de funcionamento em grupo

De acordo com ambos os grupos de entrevistados, os problemas mais comuns que surgem no funcionamento dos alunos de um grupo estão relacionados com a incapacidade dos alunos de se adaptarem às regras da classe e com a incapacidade de cooperar em grupo. Os educadores também notaram problemas relacionados com a provocação de conflitos pelos alunos, a alienação de alguns alunos e o favorecimento de líderes de classe informais. Por outro lado, os

alunos pensaram que as maiores dificuldades se deviam à sua falta de capacidade de auto-apresentação e de falar em frente de toda a turma.

De acordo com as conclusões acima, os professores devem ser competentes para reconhecer problemas resultantes da incapacidade dos alunos de se adaptarem às regras e normas de grupo. Eles também devem aprender como construir uma equipa em sala de aula, e especialmente como fazer cumprir as regras e normas estabelecidas. O conhecimento das funções de grupo desempenhadas e dos comportamentos resultantes das mesmas, assim como as técnicas para lidar com situações de conflito, irão sem dúvida limitar o âmbito e a frequência dos problemas emergentes.

IV. Problemas em relação a si mesmo

Ao identificar os alunos "problemas consigo próprios", deve-se, em primeiro lugar, apontar a falta de capacidade dos alunos para admitir os seus erros, falta de fé nas suas próprias habilidades, incapacidade de lidar com os seus problemas e falta de empatia. Os professores também apontaram para o problema da falta de assertividade dos alunos, e os alunos para tais comportamentos dos seus colegas que dão a impressão de que eles não se importam com nada e ninguém.

As conclusões acima mencionadas mostram acima de tudo a necessidade de apoiar os professores no desenvolvimento da capacidade de reconhecer sintomas e mecanismos de percepção inapropriada de si mesmos pelos alunos. Os educadores devem ser capazes de ler corretamente as mensagens da criança, iniciar uma conversa com alunos com distúrbios de auto-percepção, diagnosticar o nível de auto-aceitação do aluno, apoiar as crianças na construção da sua própria imagem. A capacidade dos alunos para reconhecerem correctamente as emoções, nomearem correctamente os seus problemas e o conhecimento de estratégias construtivas para os resolver, provavelmente reduzirá a escala de perturbações nesta área.

V. Problemas em situações de tarefas

Em situações de tarefas, tanto professores como jovens concordaram que os alunos não têm habilidades organizacionais, porque muitas vezes chegam atrasados, deixam coisas que são importantes para o último minuto, são incapazes de organizar o seu trabalho racionalmente, e aborrecem-se e abandonam as tarefas muito rapidamente. Os professores inquiridos, mais frequentemente do que os jovens, também indicaram a falta de independência dos alunos, o baixo nível de execução das tarefas e a falta de confiança quanto à qualidade dos resultados do seu trabalho.

A falta de competências organizacionais dos alunos gera uma série de problemas didáticos e educacionais. Por esta razão, nas atividades concebidas, em primeiro lugar, deve ser dada atenção à identificação dos fatores que perturbam a realização e execução das tarefas. Também deve ser dada especial atenção à capacidade de delegar tarefas e à motivação efetiva para a sua implementação. Os professores devem também tomar consciência de como reconhecer e responder adequadamente aos êxitos e fracassos dos seus alunos.

VI. Comportamentos de risco

Entre os comportamentos de risco selecionados, os entrevistados mais frequentemente apontaram o tabagismo, o consumo de álcool e o vício na Internet dos estudantes. Contudo, esta categoria era a mais diversificada e internamente inconsistente. Havia diferenças muito grandes tanto na avaliação dos professores e alunos, como nos dados de cada país. Portanto, a exclusão desta categoria de problemas na ferramenta didática GAME deve ser considerada.

Em resumo, deve-se dizer que as diferenças nas avaliações dos professores inquiridos de cada país nas cinco categorias seguintes não foram significativamente grandes, o que justifica o facto de a aplicação virtual GAME que está a ser desenvolvida se aplicar igualmente à realidade escolar em todos os países europeus. Somente na área do comportamento de risco vemos uma grande diversidade de resultados, o que pode ser uma premissa para a eliminação deste módulo da ferramenta de ensino que está sendo desenvolvida.

Ao começar a desenhar a ferramenta didáctica GAME, é sem dúvida necessário assumir que o diagnóstico precoce, a prevenção apropriada e o impacto educativo correcto podem contrariar e corrigir o comportamento disfuncional dos alunos. A modificação de problemas no comportamento dos alunos pode incluir, entre outros:

VII. Quebrar o estereótipo do "valentão escolar", por exemplo, iniciando uma situação incomum que vai além do padrão cotidiano da situação; tratamento diferente e positivo, graças ao qual o professor percebe os alunos com problemas de comportamento como parceiros de cooperação, pessoas interessantes com quem vale a pena conversar, brincando; tratar os alunos como "jovens normais" sem rotulagem negativa. O ponto de viragem pode ser uma mudança nos padrões de pensamento dos professores (libertação do estereótipo), que provoca uma mudança no comportamento em relação à criança, bem como uma mudança nos padrões de pensamento da criança sobre si própria, que provoca uma mudança no seu comportamento, que leva à construção da sua "nova posição" no ambiente.

VIII. Criar experiências corretivas, ou seja, novas experiências, diferentes das anteriores, que possam eliminar ou aliviar os efeitos das lesões psicológicas. A sua essência reside principalmente no facto de não confirmarem as percepções e expectativas da criança decorrentes das suas experiências anteriores e ajudarem a criança de se experienciar a si própria de uma forma diferente.

O maior inimigo dos educadores é a rigidez das suas próprias formas de resposta. Isto é particularmente importante quando trabalham com alunos que apresentam distúrbios comportamentais, porque os padrões rígidos de crianças e adultos "se sobrepõem", o que geralmente leva ao seu fortalecimento mútuo.

Quebrar o "círculo vicioso" no qual o professor e o aluno se envolvem requer mudança. Isto pode ser feito através das seguintes estratégias:

- 1 Mudança no padrão de percepção da criança (por exemplo, concentração nos seus pontos fortes).
- 2 A estratégia da surpresa, que consiste em criar situações novas, não convencionais e atraentes para as crianças, graças à qual elas podem experimentar-se a si próprias de uma forma construtiva.
- 3 Revelando possibilidades ocultas, por exemplo, confiando ao aluno uma tarefa contrária ao estereótipo em que ele se encontrava.
- 4 Mudança de perspectiva, por exemplo, mudando o papel do aluno e do professor.
- 5 Criar espaço para ações construtivas.

Em resumo, deve ser dito que, apesar da literatura bastante extensa sobre os problemas educacionais dos alunos e publicações sobre formas de trabalhar com alunos com distúrbios comportamentais, ainda não foram desenvolvidos métodos eficazes para aliviar tais dificuldades. Por isso, vale a pena realizar atividades criativas, aplicando novos métodos e concebendo ferramentas educativas inovadoras para corrigir mais eficazmente as disfunções existentes e prevenir antecipadamente o aparecimento de novos problemas educativos.

CAPÍTULO II

TRABALHAR COM ALUNOS COM PERTURBAÇÕES DO COMPORTAMENTO. BASE

TEÓRICA PARA A CONSTRUÇÃO DE AÇÕES PREVENTIVAS E CORRETIVAS

BOŻENA MAJEREK

Graças à introdução ao tema das perturbações no comportamento de crianças e adolescentes, professores e educadores aprenderão as informações necessárias sobre as manifestações, causas e consequências das perturbações comportamentais. Eles também aprenderão sobre formas selecionadas de lidar com situações difíceis. A participação no workshop proposta utilizando o aplicativo GAME lhes dará a capacidade de prever a reação dos alunos com distúrbios comportamentais, e assim os ajudará a escolher a estratégia certa. Expandir as suas próprias competências interpessoais e sociais será um elemento importante para o seu desenvolvimento no campo do ensino e da educação.

O termo distúrbio comportamental é definido de forma diferente na literatura. Alguns acreditam que todos estes são comportamentos que não servem para satisfazer as necessidades pessoais do homem e resolver as tarefas definidas pelo seu ambiente; enquanto outros, estreitando o âmbito deste conceito, tomam como referência as normas morais e sociais ao avaliar comportamentos específicos. A maioria das crianças em estágios específicos de desenvolvimento apresentam distúrbios específicos de intensidade e duração variáveis. Muitos sintomas de comportamento perturbado são transitórios. Portanto, falamos de transtornos de comportamento estritos quando são de natureza crônica (mais de 6 meses) e são inequivocamente desaprovados pelo meio social.

Devido à variedade e variabilidade dos sintomas, as perturbações comportamentais não criam um quadro específico e estático. À medida que as crianças crescem, alguns dos sintomas podem aumentar ou desaparecer, e novos sintomas aparecerão em seu lugar. Existem quatro características básicas do comportamento perturbado: inadequação, rigidez de reação, danos ao sujeito e ao ambiente, e a presença de emoções negativas.

Os problemas relacionados com distúrbios comportamentais podem afetar todas as áreas de funcionamento da criança. Na maioria das vezes, porém, eles se manifestam nas relações com a criança:

- adultos
- colegas
- grupo homólogo
- situação de tarefa
- consigo mesmos
- escola
- comportamentos de risco.

As perturbações comportamentais são condicionadas por numerosos factores biológicos (por exemplo, anomalias anatómicas do cérebro, perturbações do nível de neurotransmissores no cérebro) e psicossociais (por exemplo, falta de cuidados adequados, educação ou negligência excessivamente rigorosa, experiência de abuso ou violência sexual, baixo estatuto social da família, mudança frequente de residência ou mudança de escola, contacto com outras pessoas que violam as normas sociais).

O trabalho educativo e terapêutico sistemático e abrangente realizado em crianças e adolescentes com distúrbios comportamentais é muito importante porque limita o processo progressivo de patologização. Verificou-se que adolescentes com transtornos comportamentais na idade adulta desenvolvem traços de personalidade anti-social, o que dificulta muito o funcionamento na sociedade e aumenta significativamente o risco de entrar em sérios conflitos com a lei. Quanto mais cedo começarem as intervenções educativas e terapêuticas eficazes para os alunos com distúrbios comportamentais, maiores serão as chances do seu bom funcionamento.

As acções preventivas e corretivas propostas na parte seguinte do guia foram preparadas com base em pressupostos teóricos gerais:

- As perturbações no comportamento dos alunos são uma causa real do processo de patologização em progresso.
- As perturbações no comportamento dos alunos são a principal razão para o seu abandono precoce do sistema educativo.

- A falta de competências dos professores e educadores no campo dos distúrbios comportamentais dos alunos contribui para o agravamento dos problemas pessoais e sociais dos alunos.
- A falta de competência interpessoal e social de professores, educadores e educadoras dificulta a correção de distúrbios no comportamento dos alunos.

O conteúdo da publicação permitirá que professores e educadores façam:

- identificar as manifestações mais comuns de relações perturbadas de alunos e alunos com adultos;
- Identificar as causas mais comuns de dificuldades nas relações com alunos com distúrbios comportamentais;
- antecipar as consequências de uma ação inadequada numa situação de perturbação do comportamento dos alunos;
- escolher estratégias apropriadas para responder e lidar com as relações perturbadas com os alunos;
- nomear os seus próprios estados emocionais e os dos alunos;
- identificar e nomear as suas próprias necessidades e expectativas em relação ao comportamento dos alunos;
- ajudar os alunos a desenvolver as suas competências pessoais e sociais;

Além disso, as áreas temáticas apresentadas darão respostas aos seguintes problemas práticos:

- Quais são os sintomas mais comuns de distúrbios no relacionamento com adultos?
- Quais são os erros de comunicação mais comuns (também dificuldades ou mal-entendidos) de professores e educadores cometidos nas relações com alunos?
- Com que frequência os professores e educadores reagem a comportamentos inadequados dos alunos?
- Qual é a consciência dos professores e educadores para identificar e expressar seus próprios estados emocionais, necessidades e expectativas?
- Qual é a consciência dos professores e educadores em identificar e nomear as emoções dos alunos?
- Como se fala com um aluno que precisa de ajuda e apoio?
- Como desenvolver as competências pessoais e sociais dos alunos?

Os pressupostos gerais adotados desta forma tornaram-se o ponto de partida para a construção de cinco áreas temáticas básicas nas quais foram tidas em conta propostas específicas de soluções práticas no trabalho com alunos que demonstrem problemas de comportamento. As características gerais do problema e as estratégias propostas para ações corretivas podem inspirar uma maior exploração e implementação prática de questões que são tão importantes no espaço escolar.

2.1. PROBLEMAS NO RELACIONAMENTO COM OS ADULTOS

BOŽENA MAJEREK

A condição básica para a eficácia do trabalho educativo e terapêutico conduzido contra os distúrbios comportamentais é criar relações apropriadas baseadas na compreensão mútua, tolerância razoável consigo mesmo, senso de responsabilidade pelo seu destino e compromisso. Tal vínculo social dá um sentido de aceitação, um sentido de segurança, de pertença e de comunidade. O professor/educador correcto - as relações aluno/aluno são influenciadas por factores como aceitação, abertura, autenticidade, respeito mútuo, compreensão das dificuldades e limitações, percepção de esforços e forças, dedicação de tempo e atenção aos alunos, capacidade de estabelecer limites, normas, requisitos e expectativas, fazer cumprir os requisitos e comunicar adequadamente. A capacidade de reconhecer os seus próprios estados emocionais e necessidades, bem como identificar corretamente as emoções dos alunos e suas necessidades, é a base para relacionamentos escolares adequados. A auto-reflexão sistemática sobre as próprias competências pessoais e sociais serve o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que limita os distúrbios nas relações com os alunos. Percepção dos problemas dos alunos, capacidade de conduzir conversas, resolução de conflitos e garantia, formas adequadas de assistência e apoio em situações difíceis são as condições para a eficácia do trabalho educativo.

O principal objetivo do módulo é fornecer conhecimento sobre as manifestações e condições das desordens dos alunos e fomentar as relações das crianças nas relações com os colegas. A falta de competência suficiente na área da comunicação interpessoal e dos recursos sociais dos alunos é considerada a principal causa dos problemas dos pares. Os déficits de desenvolvimento e a insuficiente socialização fortalecem e geram problemas educacionais de crianças e jovens. Além disso, a incapacidade de reconhecer o próprio estado de ânimo e o dos outros intensifica

as dificuldades nas relações com os pares. As barreiras culturais podem fortalecer e aprofundar os distúrbios e conflitos comportamentais entre os alunos.

Tópicos específicos:

- Transtornos dos estudantes nas relações com os adultos: manifestações e causas
- Distúrbios de comunicação verbal (por exemplo, falta de cortesia, profanidade, incapacidade de reclamar, mentiras, rebeldia, ilegalidade)
- Distúrbios de comunicação não-verbal (por exemplo, provocação, favorecendo alguns estudantes)
- Estratégias para uma resposta eficaz em situações problemáticas
- Habilidades de negociação em situações de conflito
- Habilidades em busca de ajuda e apoio
- Capacidade de usar a ajuda e o apoio de outros
- A capacidade de reconhecer as próprias emoções e as dos outros.
- Habilidades para identificar as necessidades e expectativas dos adultos
- Habilidades no reconhecimento das necessidades e problemas dos alunos
- Capacidade de desenvolver relações adequadas com adultos entre os estudantes

Objetivos:

- Identificar as manifestações mais comuns de perturbações nas relações dos alunos e dos alunos com adultos; - Identificar as causas mais comuns de dificuldades nas relações com alunos com perturbações comportamentais;
- Antecipar as consequências de uma ação inadequada numa situação de perturbação do comportamento dos alunos;
- Escolher estratégias apropriadas para responder e lidar com as relações perturbadas com os alunos;
- Identificar o seu próprio estado emocional e o do aluno;
- Identificar e nomear as suas próprias necessidades e expectativas em relação ao comportamento dos alunos;
- Ajudar os alunos a desenvolverem as suas competências pessoais e sociais;

Conceitos orientadores:

- A sensação de segurança dos alunos é uma condição básica para o bom desenvolvimento e condução do processo de ensino e educação.
- O tratamento instrumental dos alunos por professores e educadores gera e aprofunda distúrbios comportamentais.

- As relações baseadas no sentido de vínculo e co-responsabilidade fortalecem as referências positivas mútuas dos estudantes e limitam as manifestações de distúrbios comportamentais.
- Apoiar um clima de classe positivo é propício para satisfazer as necessidades de ordem, pertença, aceitação social e auto-realização, o que reduz ainda mais a manifestação de distúrbios comportamentais.
- A construção de relações baseadas na aceitação, autenticidade, abertura e compromisso ajuda a corrigir a má conduta dos alunos para com os colegas.
- A capacidade de estabelecer limites, normas, requisitos e regras de conduta, bem como a sua correta aplicação, ajuda a reduzir os distúrbios no comportamento dos alunos e das crianças e jovens.
- Habilidades em comunicação verbal e não verbal adequadas são uma condição básica para a boa condução dos relacionamentos entre os alunos.
- A capacidade de estabelecer limites, normas, requisitos e regras de conduta, bem como a sua correta aplicação, ajuda a reduzir os distúrbios no comportamento dos alunos.
- A formulação de mensagens pouco claras ou contraditórias perturba a relação entre alunos.
- Apoiar os alunos na expressão do seu próprio estado emocional de uma forma aceitável reforça as suas competências pessoais e sociais.
- A identificação positiva do comportamento positivo dos alunos fortalece-os e consolida-os.
- Estar consciente dos erros mais comuns nas relações com os alunos (por exemplo, dizer "porquê?", censurar, ignorar, insultar, hostilidade, culpar, ameaçar, punir) reduz a probabilidade de os cometer.
- Poder falar sobre os seus problemas e solicitar ajuda e apoio em situações difíceis reduz os distúrbios no comportamento dos alunos.

Questões de orientação:

- Quais são os sintomas mais comuns dos distúrbios no relacionamento com adultos?
- Quais são os erros de comunicação mais comuns (também dificuldades ou mal-entendidos) de professores e educadores cometidos nas relações com alunos?
- Com que frequência os professores e educadores reagem a comportamentos inadequados de alunos?

- Qual é a consciência dos professores e educadores em identificar e expressar os seus próprios estados emocionais, necessidades e expectativas?
- Qual é a consciência dos professores e educadores para identificar e nomear as emoções dos alunos?
- Como se fala com um aluno que precisa de ajuda e apoio?
- Como desenvolver as competências pessoais e sociais dos alunos?

Exemplos de trabalho com um aluno que:

- é agressivo (estratégia 2.1.1.)
- recusa-se a cooperar (estratégia 2.1.2)
- manipula (estratégia 2.1.3)
- isola-se (estratégia 2.1.4)
- é autocentrado (estratégia 2.1.5)

2.1.1. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos agressivos - Klaudia Miśkowitz, Maciej Dymacz

A agressão é um problema sério na escola e os adultos estão entre as suas vítimas. Apesar de as escolas serem obrigadas a reagir a actos de agressão e violência, os próprios professores são por vezes impotentes perante a dimensão do fenómeno. Esta condição resulta, *entre outras coisas*, do facto de ser a escola que cada vez mais tem a função de compensar a influência negativa da casa, da família, do ambiente dos pares, dos meios de comunicação social e das crises de desenvolvimento não resolvidas dos jovens.

Os fatores que influenciam o aparecimento de agressões na escola incluem: a falta de capacidades de resolução de conflitos, falta de conhecimento dos mecanismos básicos do funcionamento da criança na família, comunicação deficiente, sistema de normas inadequado, etc. O surgimento da agressão é explicado, entre outros, pelas teorias do instinto, da frustração e da aprendizagem social.

Sintomas de problemas:

- 1) desafiando e insultando outras pessoas (outras crianças, pais, professores),
- 2) usando profanidades,

- 3) mostrando desrespeito pelo professor,
- 4) usando comentários irônicos sobre o trabalho do professor,
- 5) usando a agressão física contra outras crianças,
- 6) ofender outros directa ou indirectamente,
- 7) destruir objetos,
- 8) aulas perturbadoras,
- 9) usando ferramentas perigosas, como faca, tesoura; o aluno pode usar essas ferramentas para tentar ferir alguém ou simplesmente assustar alguém.

Causas de problemas:

- 1) Requisitos demasiado altos impostos aos filhos pelos pais. Pode levar à ruptura da relação entre pais e filhos. Como resultado, uma criança pode agir agressivamente para mostrar a sua necessidade de contacto emocional. O segundo resultado pode ser a culpa de uma criança e pode levar a uma agressão a si mesmo.
- 2) Requisitos demasiado baixos impostos aos filhos pelos pais. Uma criança que não tem limites, pode ter uma auto-avaliação demasiado elevada. Quando alguém (por exemplo, um professor) avalia o seu trabalho como pior do que o trabalho de outra criança, pode ser agressivo para com um professor ou para com essa criança.
- 3) As crianças podem ser agressivas quando imitam o comportamento dos adultos (por exemplo, os pais). Quando em casa são espancadas, elas pensam que esta é uma forma normal de resolver conflitos. Quando em casa ninguém fala de problemas, quando não se fala de emoções, uma criança não pode falar com um professor sobre as suas emoções, frustrações, dificuldades. Ele comunica através de um comportamento agressivo.
- 4) Ver filmes e programas onde a agressão e a violência são as respostas mais comuns.
- 5) Sinto-me frustrado. Pode haver muitas razões para a frustração, incluindo:
 - não alcançar as metas estabelecidas;
 - não compreender os seus problemas por outros;
 - falha em lidar com as relações com os colegas;
 - sentimento de injustiça, ressentimento, humilhação.

- 6) Comportamento de pares que podem provocar agressão.
- 7) O comportamento do professor, vindo, por exemplo, da falta de controle emocional, da aplicação inadequada do sistema de punições e recompensas, da falta de consequências, ofendendo o aluno.

Consequências dos problemas:

- 1) A agressão leva à agressão. Quando um aluno é agressivo ele pode provocar agressividade noutros alunos. Tal agressividade pode ter diferentes formas:
 - agressão a uma coisa (por exemplo, uma criança chuta uma cadeira),
 - agressão contra outra pessoa (por exemplo, uma criança ataca outra pessoa - outra criança, um professor),
 - agressão a si mesmo (auto-flagelação).
- 2) A agressão pode causar muitas reações diferentes em crianças que são vítimas de agressão. Por exemplo, a agressão:
 - elevado stress e sensação de insegurança,
 - falta de autoconfiança, baixa auto-avaliação,
 - aversão à escola,
 - ...a fuga,
 - dificuldades em aprender,
 - Doenças físicas: dores de estômago, distúrbios do sono,
 - medos, fobias,
 - tentativas de suicídio.
- 3) A agressão também pode levar à destruição das relações entre pares. As crianças não querem brincar e falar com um aluno agressivo. Às vezes há mais de um aluno agressivo e eles criam um grupo que insulta e assusta outras crianças. Um grupo agressivo sente-se mais forte do que um aluno agressivo sozinho.
- 4) A agressão também pode levar ao isolamento de um aluno agressivo. As crianças não querem ter uma relação com ele porque têm medo dele. Elas também podem se comportar de forma hostil para com essa criança. Pode provocar ações agressivas novamente porque a criança se sente sozinha e quer ganhar um lugar dentro de um grupo de colegas.

5) A agressão provoca uma mudança no comportamento de alguns professores em relação a uma criança. Eles não gostam dele porque ele os interrompe. Tratam-no como um interlocutor e são muito rigorosos com ele. Alguns professores não tentam compreender as causas do seu comportamento e não tentam trabalhar com ele para mudar a sua agressão.

6) Outra consequência pode ser uma situação em que uma criança agressiva se junta a um grupo patológico (como um bando) e pode iniciar um processo de desmoralização.

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Elevar a auto-estima de um aluno	Praticar reforços positivos: - elogiar sistematicamente uma criança por um bom comportamento - você pode fixar um sistema de recompensa por um bom comportamento (doces, etiqueta com um texto "Eu sou bem educado")
2.	Criar um espaço onde um estudante possa usar a sua energia de forma positiva	Dar tarefas adicionais a um aluno (não como punição!), especialmente tarefas que sejam interessantes e agradáveis para um aluno.
3.	Aperfeiçoamento do comportamento pessoal do professor que deve ser um modelo para os alunos	Fale calmamente e de uma forma bem equilibrada. Não mostre aversão por uma criança, mas gentileza e prontidão para ajudar. Reagir em comportamentos agressivos sem mostrar emoções negativas.
4.	Tornar um aluno consciente do mecanismo de comportamentos agressivos e de dispositivos para lidar com a agressão.	Fale com uma criança sobre causas de comportamento agressivo. Fale sobre todas as situações difíceis mostrando como reagir sem agressão.

		<p>Preparar uma lição sobre comportamentos agressivos (causas, consequências, formas de lidar com a agressão).</p> <p>Aprender exercícios infantis que podem ajudar a aliviar a tensão emocional (exercícios respiratórios, contar até 10, deixar buracos numa folha de papel, desenhar emoções negativas, música de relaxamento, etc.).</p> <p>Ler contos terapêuticos para uma criança (ou para toda a turma). Fale sobre os problemas nos contos.</p>
5.	Construindo um relacionamento com um aluno	<p>Diga a um aluno que ele é importante para um professor.</p> <p>Certifique-se de que um professor quer ajudar, tome a iniciativa de ajudar.</p> <p>Criar espaço para uma conversa com um aluno (tempo apropriado, lugar isolado onde ninguém possa ouvir uma conversa). Pergunte a um aluno sobre os seus problemas e coisas com as quais ele não pode lidar. Proponha soluções. Pergunte a uma criança como ela se sentiria se alguém fosse agressivo com ela - e o que ela deveria fazer então?</p> <p>Motivar um aluno a pensar sobre esses problemas. Não mostre superioridade ou desprezo. Mostre respeito e interesse.</p> <p>Mostrar compreensão das dificuldades do aluno em controlar o seu comportamento ("Eu entendo que é difícil superar a agressão; não desista").</p>
6.	Levar ao conhecimento das regras	<p>Juntamente com um aluno discuta as regras de comportamento e as consequências de quebrá-las (deixe um aluno dar a sua opinião sobre as regras).</p> <p>Escreva as regras. Você também pode assinar os seus nomes em tal "acordo".</p>

		<p>Seja consistente na aplicação das regras nomeadas.</p> <p>Falar sempre de mau comportamento - mas lembre-se também de elogiar um bom comportamento (reforços positivos são mais eficazes do que reforços negativos).</p>
7.	Ajudar um aluno a respeitar limites	<p>Descrever comportamentos que quebram as regras da escola (por exemplo, "Eu ouço que você usa palavras vulgares", "Eu vejo que você está a pontapear o Tom") mas sem comentar o caráter de um aluno ("você é vulgar").</p> <p>Fale sobre seus sentimentos ("magoas-me quando usas palavras vulgares", "sinto-me mal quando te vejo comportar dessa maneira").</p> <p>Consulte as regras vinculativas (por exemplo, "há uma regra que diz que não devemos ofender outras pessoas", "fizemos um acordo que...").</p> <p>Conte sobre as suas expectativas (por exemplo, "espero que você diga ao seu amigo que está com raiva dele, mas sem ofendê-lo", "não concordo em bater; espero que você resolva conflitos sem usar os seus punhos").</p> <p>Acredite na boa vontade de um aluno e mostre-lhe que ("Acredito que você pode se comportar com bondade", "Espero que da próxima vez você esteja mais atento").</p>
8.	Aumento do envolvimento dos pais no trabalho com uma criança	<p>Conduzir uma reunião com os pais sobre a agressão, suas causas, consequências, formas apropriadas de enfrentar a agressão das crianças.</p> <p>Peça aos pais que façam com a criança exercícios que a ensinem a descarregar a tensão emocional.</p> <p>Explique o papel positivo dos reforços positivos e peça aos pais que os utilizem com a maior frequência possível.</p>

9.	Com o objetivo de criar um ambiente acolhedor onde não haja agressão.	Fale com toda a turma sobre comportamentos agressivos e formas de lidar com eles. Ensine aos alunos exercícios que os ajudarão a descarregar a tensão emocional. Também ajudam as crianças a treinar formas de comportamento no caso de alguém ser agressivo com elas (por exemplo, desempenhando papéis).
10 .	Melhorar a qualidade das expectativas passadas e da comunicação por um professor	Fale com uma criança numa linguagem compreensível. Simples e claramente expressar as expectativas ("Eu quero que você...", "Eu espero que..."). Suas declarações expressam com respeito (NÃO: "Você é horrível! Não tens vergonha?", "Só escreves disparates. Quem vai lê-lo? ", SIM: "Vejo que quebraste as regras outra vez. Devemos falar sobre as consequências", "Você cometeu alguns erros, vamos tentar corrigi-los").

Bibliografia

Cherry K., *O que é um Behavior Passivo-Agressivo?* <https://www.verywellmind.com/what-is-passive-aggressive-behavior-2795481> (16.01.2021).

Liberska H., Matuszewska M., *Rodzinne uwarunkowania zachowań agresywnych u młodzieży*, "Wizerunki ról rodzinnych. Roczniki Socjologii Rodziny", XVIII, 2007, ss. 187-200.

O artigo online:

https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4101/1/11_H_Liberska_M_Matuszewska_Rodzinne_uwarunkowania_zachowan_agresywnych_187-200.pdf (16.01.2021).

Łukaszek R., *Objawy i przyczyny zachowań agresywnych dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] <https://profesor.pl/publikacja,14095,Artykuly,Objawy-i-przyczyny-zachowan-agresywnych-dziecka-w-mlodszym-wieku-szkolnym> (16.01.2021).

Łysek J., *Zachowania agresywne uczniów*, "Nauczyciel i Szkoła", nr 2 (9), 2000, ss. 67-72.

O artigo online:

[http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2000-t2_\(9\)/Nauczyciel_i_Szkola-r2000-t2_\(9\)-s67-72/Nauczyciel_i_Szkola-r2000-t2_\(9\)-s67-72.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2000-t2_(9)/Nauczyciel_i_Szkola-r2000-t2_(9)-s67-72/Nauczyciel_i_Szkola-r2000-t2_(9)-s67-72.pdf) (16.01.2021).

Patyra A. *et al.*, *Wskazówki do pracy z dzieckiem przejawiającym zachowania agresywne*, [w:] <http://www.ppp.ostroleka.pl/wskazowki-do-pracy-z-dzieckiem-przejawiajacym-zachowania-agresywne/> (16.01.2021).

Stachowicz-Piotrowska M., *Agresja w szkole. Przyczyny - problemy - zapobieganie*, [w:] <https://dspace.ukw.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/1793/Monika%20Stachowicz%20Piotrowska%20Agresja%20w%20szkole%20Przyczyny%20problemy%20zapobieganie.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (16.01.2021).

2.1.2. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos sem vontade de cooperar - Klaudia Miśkowitz, Maciej Dymacz

Alunos com comportamentos perturbadores, embora possam constituir um grupo relativamente pequeno da comunidade da sala de aula, podem consumir demasiada atenção, tempo e energia do professor, o que afeta o processo de ensino e aprendizagem na escola. Além disso, qualquer reação ao comportamento de uma criança confirma o padrão em que a criança está a funcionar ou implica mudanças. A falta de motivação para qualquer ação por parte do aluno exige que se criem situações de respeito e compreensão em que o aluno, no entanto, vê uma oportunidade de se provar a si próprio. Mesmo que os efeitos destas ações não sejam imediatamente perceptíveis, elas podem ser o início de mudanças importantes e a longo prazo.

Sintomas de problemas:

- Um aluno não quer seguir as instruções do professor. Ele recusa-se a fazer tarefas ou apenas finge que as faz.
- Quando um aluno é convidado por um professor a fazer algo (por exemplo, para ajudar um professor a trazer livros, etc.), ele recusa ou mostra a sua aversão à tarefa.
- Um aluno não quer fazer tarefas durante a aula. Ele não quer ler o texto, não quer fazer o questionário, não quer anotar no caderno.

- Um aluno não está interessado em construir comunicação com o professor. Ele não quer responder a perguntas, ele recusa uma proposta para falar sobre problemas. Ele também não fala de si mesmo.
- Um aluno mostra a sua aversão ao professor, mostra que não gosta do professor.
- Um aluno falta às aulas. Isso pode significar que uma criança não vê o valor das aulas. Faltar também pode ser um efeito de stress ligado a tarefas difíceis, um sentimento de incompreensão.
- Um aluno demonstra uma atitude depreciativa em relação à escola, à aprendizagem e aos professores. Ele pode comentar as tarefas como "estúpidas" ou "desnecessárias". Ele também pode ridicularizar outros alunos que são diligentes e trabalhadores.

Causas de problemas:

Pode haver muitas causas de tal situação. Referem-se algumas:

- Expectativas demasiado altas estabelecidas pelo professor.
- Problemas na vida pessoal.
- Problemas de saúde ou de desenvolvimento que o professor não conhece.
- Falta de tratamento subjetivo por parte dos professores, por exemplo, como resultado do seu trabalho apenas como uma obrigação e a convicção de que seu papel profissional consiste principalmente em transmitir conhecimentos, e não em resolver problemas e dificuldades dos alunos.
- Baixo envolvimento dos pais na cooperação com a escola. Os pais não querem participar na criação de uma boa relação entre a criança e os professores. Eles não encorajam o aluno a ser aberto e disposto a cooperar.

Consequências dos problemas:

- Um aluno não faz as tarefas corretamente. Ele comete muitos erros nos exercícios e os seus trabalhos não são suficientemente sólidos.
- Um aluno não está preparado para as aulas. Ele não prepara os deveres de casa. Ele não sabe o suficiente sobre os tópicos das aulas anteriores,

- Os talentos e habilidades de um aluno estão escondidos e não podem ser vistos por um professor (porque uma criança não o mostra). Um aluno não pode florescer e desenvolver suas habilidades.
- Tal situação - quando dura muito tempo e quando não diz respeito apenas à relação com um professor - pode levar a problemas gerais na aprendizagem e, no futuro, pode afetar a vida futura do aluno (carreira, escolha do ensino secundário, universidade).
- Um estudante irá tratar outras pessoas (especialmente adultos) como inimigos. Ele terá uma convicção errada sobre as relações com outras pessoas. Ele não vai entender o que significa uma cooperação e um trabalho em equipe. Pode ser uma barreira que será muito onerosa e difícil na vida futura (vida familiar, trabalho).

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Criar um relacionamento com um aluno	Fale com um aluno em particular - mostre-lhe que o professor se preocupa com ele. Motivar um aluno a participar de ações de colaboração durante uma aula (mostrar-lhe que a sua opinião será ouvida e a sua atividade será útil).
2.	Elaboração de abertura e senso de aceitação num estudante	Ter uma conversa com um aluno sobre a relação professor-aluno. Mostrar que cada membro de uma classe é importante e necessário, que cometer erros é normal, que um professor é para ajudar e aconselhar. Criar situações em que um aluno possa expressar livremente sua opinião sem o estresse de que será avaliado. Organizar aulas adicionais onde a abertura entre as crianças será treinada. Pode haver aulas sobre como discutir, como expressar sentimentos,

		<p>necessidades, etc. (Um professor pode preparar ele próprio uma tal aula ou pedir ajuda a um pedagogo da escola).</p> <p>Lembre-se sobre a linguagem corporal - use uma atitude aberta que encoraje à cooperação.</p>
3.	Melhorar a qualidade da comunicação dos professores	<p>Dê declarações claras e compreensíveis.</p> <p>Use recomendações de forma positiva ("sente-se numa cadeira") em vez de negativa ("não ande pela sala de aula").</p> <p>Dê regras claras e detalhadas - você pode escrevê-las num quadro e pendurá-las numa sala de aula onde elas serão visíveis para os alunos.</p> <p>Preparar uma lição adicional sobre as regras vigentes na escola, sobre a necessidade de segui-las e sobre a forma cultural de fazer comentários sobre quaisquer mudanças nas regras.</p>
4.	Mudar a atitude de um aluno em relação à escola e à aprendizagem	<p>Pergunte a um aluno como ele vê a escola, o o que ele gosta e o que não gosta. Juntamente com um aluno crie um plano de ação - o que fazer para tornar a escola mais amigável para ele.</p> <p>Explique também que nem tudo pode ser mudado, há alguns inconvenientes que devemos aprender a aceitar.</p>
5.	Aumento do envolvimento dos pais na motivação de uma criança para a aprendizagem	<p>Fale com os pais e explique-lhes que a sua atitude tem um enorme impacto na percepção que uma criança tem da escola. Discutir formas de ajudar e métodos para motivar uma criança a aprender.</p>
6.	Mudar a motivação de um estudante para aprender (construir uma motivação interna)	<p>Dê a um aluno pequenas tarefas que não excedam as suas possibilidades.</p> <p>Elogie um aluno por um trabalho bem feito (reforços positivos).</p>

		Fale com um aluno sobre coisas interessantes para ele e sobre os seus passatempos. Depois (se possível) adapte os métodos de ensino às suas preferências.
7.	Mudando uma relação EU-TU para uma relação TU-EU	Mostrar a um aluno que ele é visto por um professor. Trate uma criança individualmente. Avidamente ouça uma criança, deixe-o expressar suas opiniões. Não olhe para um aluno, mas mostre que um professor entende seus problemas e dificuldades.
8.	Ensinar comportamentos construtivos a um aluno	Fale com o aluno sobre o seu comportamento - faça-o compreender o seu comportamento e as suas causas. Ajude-o a aprender como mudar o comportamento incorreto para corrigir o comportamento (por exemplo, uma resistência em fazer uma mudança de tarefa para dizer a um professor que um aluno não entende o que fazer e como). Organizar encontros entre um aluno e um pedagogo da escola. Incentivar um aluno a falar sobre seus sentimentos, coisas que o preocupam ou irritam e o que lhe dá felicidade.
9.	Melhorar a qualidade da transferência do tema de uma aula	Preparar aulas em várias formas - para torná-las atraentes para os alunos (ativação de sentidos diferentes; evitar apenas uma forma de comunicação em uma aula).
10 .	Elaboração de consistências na guarda do cumprimento das regras	Preste atenção a todos os comportamentos incorrectos. Exigir de um aluno que siga as regras estabelecidas (por exemplo, que um aluno responda algumas perguntas durante uma aula; se uma criança não o fizer durante algum tempo, um professor deve encorajá-lo a dizer algo;

		depois de uma aula, lembrem-lhe as regras que vocês estabeleceram juntos).
--	--	--

Bibliografia:

Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały jak słuchać żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań 2001.

Jak stworzyć warunki do efektywnej współpracy uczniowie - nauczyciel?, citação de "Teacher Today", vol. 3, 1. Artykuł online:

<https://www.ptd.edu.pl/3.%20warunki%20do%20efektywnej%20wspolpracy.pdf>
(16.01.2021)

Karasowska A., *Uczeń z zaburzeniami zachowania. Budowanie strategii pracy w środowisku szkolnym*, [w:] file:///C:/Users/Klaudia/Downloads/a_karasowska_uczen-z-z-zaburzeniami-zachowania_3.pdf (16.01.2021).

Kaźmierczak P., *Konflikty w szkole, część 1.*, [w:] <https://edurada.pl/artykuly/konflikty-w-szkole-cz-c-1-uwagi-ogolne-konflikt-nauczyciel-ucze/> (16.01.2021).

Łabocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Cracóvia 2013.

Malinowski J.A., *Zaburzenia relacji uczeń-nauczyciel zagrożeniem dla podmiotowości szkolnego procesu edukacyjnego*, [w:] *Edukacja jutra*, Denek K et. al. (vermelho.), Wrocław 2004, pp. 347-352.

Article online:

https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/3108/JAM_2004_01_Zaburzenia.pdf?sequence=1 (16.01.2021).

Mądry-Kupiec M., *Nauczyciel w procesie komunikacji z uczniem*, [w:] http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1154/nauczyciel_w_procesie_komunikacji_madry_kupiec_malgorzata_000074.pdf?sequence=1 (16.01.2021).

Puchała E., *Szkoła jako wspólnota osób*, Warszawa 2009.

Siewiera-Pięciak M., *Jak uskrzydlić moje dziecko? Motywowanie dzieci i młodzieży do wysiłku intelektualnego*, [w:]

https://www.poradnia3.krakow.pl/downloads/artykuly/43_jak_ukrzydlac_moje_dziecko.pdf?fbclid=IwAR0qO_orX3d7qIFGB8hTwVN_BRuVj5i19NrgRx7bmWLOHLVkbqLoFzLcuA
(dostęp 16.01.2021).

2.1.3. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos com comportamento manipulador - Klaudia Miśkiewicz, Maciej Dymacz

A manipulação é uma ação intencional cujo propósito é obter um benefício para uma pessoa que manipula. Esta ação está ligada a uma falta de respeito pelos direitos e propósitos de outras pessoas. Tal influência social não é insignificante nas decisões de outras pessoas. Os primeiros atos de manipulação são geralmente inconscientes, e depende das reações dos adultos se eles se tornarão permanentemente no repertório de comportamentos mais tarde na vida. A manipulação pode dizer respeito, entre outras coisas, à informação ou ao conhecimento, enquanto o objeto contra o qual as ações são tomadas nem sempre é o propósito final da manipulação.

Há muitos tipos de manipulação, e entre eles são populares na vida escolar: chantagem emocional, histeria, despertar simpatia, elogios ou obediência excessiva.

Sintomas de problemas:

- Um aluno finge que não pode fazer a tarefa dada. O objetivo de tal ação pode ser convencer um professor a fazer a tarefa, em vez de uma criança.
- Um estudante finge que não acredita em si mesmo e no seu valor. Por exemplo, quando um professor lhe fala de erros que uma criança cometeu, ele pode começar a chorar e mostrar que se odeia. O propósito de tal ação é obter compaixão e piedade de um professor e, por exemplo, ganhar requisitos mais baixos.
- Um aluno tenta desviar um professor mudando de assunto, encontrando outros problemas, fazendo perguntas, etc.
- Um aluno tenta convencer um professor de que outra pessoa é responsável pelo seu comportamento/ erros/emoções. Por exemplo, um aluno não fez os trabalhos de casa e culpa os pais que lhe disseram para fazer algum trabalho em casa e ele não teve tempo suficiente para fazer os fazer. Ou ele pode culpar um professor dizendo que ele não entendeu nada porque um professor não explicou de uma boa maneira. Como

consequência de tal ação, um professor pode sentir-se culpado e não responsabilizar um aluno pela falta do trabalho de casa.

- Um aluno faz muitos elogios a um professor. Tal ação pode levar um professor a gostar de um aluno de uma forma excessiva e o efeito disso pode ser requisitos mais baixos para um aluno.
- Um aluno chantageia um professor ou outro aluno (por exemplo, ele diz que se um professor não o ajudar em alguma tarefa, ele não será obediente).

Causas de problemas:

- Um aluno tem um modelo de comportamento errado. Ele costuma tirá-lo de casa e do seu mundo familiar. Quando os pais usam a manipulação para obrigar uma criança a fazer algo ou quando usam a manipulação um para o outro, uma criança copia o seu comportamento porque vê a eficácia de tal método.
- Um aluno não tem limites dados por seus pais. Quando os pais não podem ser assertivos, uma criança faz uso da sua fraqueza e trata a manipulação como um dos melhores métodos para conseguir o que quer. Portanto, não é uma surpresa que uma criança tente usar a manipulação na escola, para com os professores e outras crianças.
- Um aluno tem limites muito rígidos em casa e muito pouca liberdade (ele pode ouvir dos pais: "faça o que eu te digo"). Além disso, ele não se sente aceito pelos pais. Neste caso, a manipulação é uma tentativa de chamar a atenção dos pais para ele.
- Um aluno tem uma grande necessidade de um senso de controle. Pode ser causado por uma baixa sensação de segurança - quando uma criança não se sente segura, pode tentar construir um mundo à sua volta que seja controlado e sem espaço para surpresas ou espontaneidade. A manipulação ajuda a construir um mundo assim e dá uma sensação de controle.
- Outra causa de manipulação pode ser a redução da empatia e da sensibilidade aos problemas e dores de outras pessoas. Pode surgir da interceptação de modelos de comportamento retirados de filmes, jogos de computador ou desenhos animados. Um mundo virtual nunca proporciona às crianças uma formação social a um nível suficiente. Além disso, um mundo virtual é muitas vezes baseado em coisas abstratas

e controversas, onde os limites são ultrapassados. Um mundo assim também é concebido para captar a atenção das crianças, o que significa que mostra muita violência e cenas realistas de brigas e tiroteios. A redução da empatia e da sensibilidade pode causar o comportamento das crianças com base na manipulação.

- Um aluno não foi ensinado como a controlar-se, como ultrapassar alguns desejos, que são incorretos. Por exemplo, um forte desejo de ser o melhor aluno da classe e de ser a pessoa mais famosa da escola pode levar um aluno a usar a manipulação para conquistar esse objetivo. Se um aluno fosse ensinado a ultrapassar limites, passaria por cima desse desejo errado de ser o melhor.

Consequências dos problemas:

- Um estudante tem uma imagem errada das relações humanas. Ele acha que tais relações devem ser baseadas na manipulação, imposição, engano, em vez de serem baseadas na liberdade, na justiça, na colaboração.
- Um aluno não quer dar o seu melhor e desenvolver-se porque vê que uma maneira mais fácil e eficaz é pressionar alguém para fazer a tarefa em vez dele. Um aluno não acredita numa frase "per aspera ad astra" ("através de dificuldades para as estrelas").
- Um estudante não aceitará quaisquer limites e não terá respeito pelas outras pessoas e pela sua liberdade. Ele não entenderá que cada pessoa tem o direito de tomar suas próprias decisões e de dizer "não". Isso pode levá-lo a tratar as pessoas como objectos que o podem ajudar a alcançar os seus objectivos. Uma pessoa que usa a manipulação não pensa que outras pessoas também têm alguns objetivos - trata-as apenas como meios para um fim, como um objecto que pode controlar. Tal atitude também faz de um estudante um egoísta e um cabeça grande.
- Um estudante na idade adulta manipulará os seus parentes (uma esposa/marido, filhos). Por causa disso, os seus relacionamentos não serão saudáveis. Também pode levar à difusão da desonestidade, à falta de senso de responsabilidade pelo trabalho e pelos atos de cada um, à falta de diligência.
- A manipulação do comportamento de um aluno pode afetar a relação aluno-professor. Os professores podem ficar aborrecidos com as tentativas dos alunos de usar a manipulação para alcançar os seus objetivos. Os professores podem simplesmente não

gostar de um aluno e não querer trabalhar com ele. Pode levar um aluno a uma convicção de que os professores e todos os adultos são indelicados e que não o ajudarão. E é uma das razões para usar a manipulação para obter a sua ajuda.

- A manipulação pode diminuir as relações entre os alunos. Se um aluno manipulador trata outras crianças como objetos para ganhar seus objetivos, elas podem perder a confiança para ele. Eles também podem se sentir usados e não querem ter um contato com ele. Pode levar à frustração de um estudante manipulador e ser uma causa de agressão ou isolamento.
- Por causa da manipulação de um aluno, outras pessoas podem perder a confiança nele. Além disso, a manipulação constrói uma falsa imagem de uma criança. Ele esconde a sua incapacidade e problemas para que um professor não os possa identificar e ajudar um aluno. Um professor não pode encontrar uma boa solução para as deficiências de um aluno porque ele simplesmente não consegue vê-las.
- Dificuldades na comunicação com adultos e outras crianças. Uma incapacidade de falar sobre os problemas e emoções de uma criança.

Plano de acção correctivo:

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Criar relações baseadas num sentido de comunidade e co-responsabilidade	Tomar ações que integrem a classe (projeto concertado, jogos de integração). Fale com um aluno, mostre-lhe compreensão, diga-lhe que ele é importante para um professor.
2.	Aumento da sensibilização dos professores e alunos para o problema da manipulação	Conheça técnicas de manipulação e métodos de lidar com elas. Prepare uma lição sobre problemas de manipulação - explique as causas, sintomas e formas de lidar com eles.

		Fale com os alunos sobre relacionamentos numa sala de aula. Perceba e corrija comportamentos indesejáveis.
3.	Trabalhando formas de lidar com as emoções de um aluno	Faça com que o aluno tome consciência de que as emoções são naturais e que é possível aprender a controlá-las. Propor exercícios que aprenderão a lidar com as emoções difíceis. Fale com uma criança sobre os seus problemas e emoções (por exemplo, raiva, desapontamento).
4.	Diminuição da convicção de um aluno de que uma manipulação é eficiente	Estabeleça limites e seja consistente em mantê-los - não ceda à manipulação dos alunos. Trabalhar na própria assertividade de um professor. Seja consistente na tomada de decisões e na definição de tarefas.
5.	Proporcionar a um aluno bons padrões de comportamento	Nunca use a manipulação para com os alunos. Dê um exemplo aos alunos de como resolver conflitos mostrando formas éticas de convencer e respeitar a liberdade dos alunos.
6.	Aumentar a consciência dos pais sobre a manipulação e envolvê-los num trabalho que mude o comportamento do aluno	Explicar aos pais os mecanismos de manipulação e as formas de lidar com ela. Mostrar aos pais que exemplos de manipulações os professores observaram no comportamento de seus filhos e aconselhar alguns métodos de lidar com eles. Enfatizar a importância da assertividade na educação dos filhos e não usar a manipulação dos pais.
7.	Melhorar as competências de comunicação dos alunos	Explique aos alunos como é importante e necessária uma comunicação interpessoal apropriada.

		<p>Utilizar exercícios que melhorem a capacidade de comunicação dos alunos.</p> <p>Trabalhar as competências de comunicação do próprio professor para ser um exemplo para os alunos.</p>
8.	Elaboração da auto-estima adequada de um estudante	<p>Mostre aceitação a um aluno e veja as suas vantagens.</p> <p>Por favor, preste a atenção de um aluno nos erros de comportamento e incentive-o a trabalhar para mudar hábitos indesejáveis.</p> <p>Enfatizar que trabalhar sobre nós mesmos é uma tarefa muito importante para cada pessoa e que erros não significa que ele não tenha valor.</p> <p>Mostrar a um aluno que um trabalho honesto sobre a sua fraqueza tem maior valor do que ganhar objetivos a todo custo.</p>
9.	Percebendo os erros mais populares cometidos pelos professores nas relações com os alunos e um trabalho de mudança desses erros	<p>Ler literatura no campo da pedagogia relativa à relação professor-aluno.</p> <p>Ser crítico em relação ao próprio trabalho de um professor e substituir comportamentos indesejáveis por comportamentos desejáveis.</p>
10.	Trabalhar a motivação de um estudante para mudar um comportamento indesejável para um comportamento desejável	<p>Use reforços positivos - elogie um aluno pelas tentativas de usar outras formas de alcançar objetivos além da manipulação.</p>

Bibliografia:

Oleksa K., *Trudne zachowania uczniów. Jak radzić sobie z manipulacjami*, [w:] <https://www.zycieszkoly.com.pl/artykul/trudne-zachowania-uczniow-1> (16.01.2021).

Wichura A.J., *Manipulacja psychologiczna - definicja, przyklady, motywy*, [w:] <https://czlowiek.info/manipulacja-psychologiczna-definicja-przyklady-motywy/> (16.01.2021).

Harwas-Napierała B., *Etyczne aspekty manipulacji*, [w:]

https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/8297/1/14_Barbara_Harwas-Napiera%C5%82a_Etyczne%20aspekty%20manipulacji_247-259.pdf (16.01.2021).

Guzik A. Huget P., *Specyfika komunikacji w procesie edukacyjnym - obszary zagrożeń manipulacyjnych*, [w:]

https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/40815/guzik_huget_specyfika_komunikacji_w_procesie_educacyjnym_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y (16.01.2021).

2.1.4. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos isolados - Klaudia Miśkowitz, Maciej Dymacz

Cada pessoa tem necessidades sociais específicas, que, no entanto, podem ser satisfeitas a um grau diferente. Portanto, nem todas as crianças da classe escolar devem ter a necessidade de construir relações profundas com os amigos e estar permanentemente no grupo de pares. No entanto, quando o mundo circundante deixa de interessar completamente um adolescente, quando ele evita o contacto com os outros e até começa a afastar-se da vida, vale a pena tomar medidas graças às quais será possível descobrir as razões de tal comportamento e, com base nisto, propor as melhores soluções para que a criança se proteja das consequências negativas da alienação social.

Sintomas de problemas:

- Um estudante passa o seu tempo sozinho, não com outros estudantes. Especialmente pode ser visto durante o intervalo.
- Um aluno não tem amigos. Ele não fala sobre outras pessoas depois de voltar da escola, ele não encontra amigos.
- Um aluno não gosta de trabalho em equipe durante as aulas. Quando é forçado a trabalhar com outra pessoa, ele está isolado - não toma parte ativa nas tarefas, não fala.
- Um estudante não pode fazer contato com outras pessoas.
- Um aluno diz que outras crianças (ou professores) não gostam dele, que não o compreendem, que não querem prestar atenção nele ou passar o seu tempo com ele. Ele comunica que se sente estranho com eles, que não pode ser ele mesmo, que eles não o tratam com seriedade, etc.
- Um estudante está convencido do seu inútil e pensa que ninguém vai gostar dele porque ele não é suficientemente bom, bonito, engraçado, inteligente, etc. Ele está triste com isso, mas pensa que não pode fazer nada com uma situação dessas.
- Um estudante evita pessoas, ele pode evitar apenas adultos ou apenas outras crianças, ou ambos. Ele nunca inicia contato consigo mesmo.

Causas de problemas:

É importante saber que as causas dos problemas podem estar ligadas a uma situação particular ou à personalidade de um aluno. Algumas pessoas são tímidas e introvertidas e precisam de menos contato que outras pessoas. Mas às vezes a personalidade de um estudante não afeta seus problemas de construir relações com as pessoas. Então, as causas estão provavelmente ligadas a algumas situações particulares.

- Um aluno não tem habilidades de comunicação - ninguém lhe ensinou como iniciar um contato com as pessoas, como passar dos limites da timidez e do estresse. A razão também pode ser a relação inadequada na família, por exemplo, os pais não têm uma relação com seu filho, eles olham para ele com desdém porque ele não é um adulto, mas "apenas uma criança". Pode ser a causa de dificuldades no contacto com os adultos na escola (uma criança pensa que os professores também o tratarão sem respeito e que não tentarão compreender ou mesmo ouvir a sua opinião).
- Outra causa do isolamento de um aluno pode ser o comportamento incorreto de seus professores (por exemplo, dois ou três professores não respeitam os alunos ou os desprezam - e uma criança pode pensar que todo professor se comporta dessa maneira).
- Um estudante tem uma situação familiar ou material difícil. Por exemplo, ele tem vergonha de sua pobreza ou de sua aparência (ele poderia ter sido ridicularizado por alguém por causa das roupas que usa, etc.).
- Um aluno tem um senso de auto-estima muito baixo ou alto.
- Um estudante tem modelos errados de sua família, por exemplo, ele é ensinado que as pessoas são sempre indelicadas e que não querem ajudá-lo, mas são hostis, mal-intencionados e mal-intencionados. Às vezes, uma criança é isolada de outras pessoas porque seus pais evitam as pessoas.
- Um estudante passa muito tempo num mundo virtual de jogos de computador, redes sociais, etc. Isso o leva à deficiência de fazer relacionamentos com pessoas no mundo real. Um estudante não sabe como falar especialmente com adultos porque o relacionamento com eles requer conhecer regras de comportamento apropriadas, linguagem apropriada, etc.
- Outra causa do isolamento de um estudante dos adultos pode ser alguma experiência difícil ligada aos adultos, por exemplo, uma criança foi ferida ou usada por alguém. A

causa também pode ser que uma criança tenha perdido alguém que era muito importante para uma criança e tenha medo de iniciar relações porque tem medo de novas dores.

Consequências dos problemas:

- Insucesso escolar. Quando ele é tímido demais para fazer uma pergunta, para dizer que não entende algo ou apenas para responder à pergunta, ele perde a chance de entender as coisas.
- A falta de competências comunicativas que são muito importantes para o funcionamento da sociedade. Um aluno não pratica competências úteis e não tem vontade de fazer contactos com outras pessoas.
- As consequências de um isolamento da sociedade podem ser distúrbios de personalidade como depressão, ansiedade, etc.
- Uma convicção sobre a hostilidade das pessoas. Leva a um isolamento mais profundo e à falta de vontade de estabelecer relações e de deixar que outras pessoas ajudem. Uma pessoa assim pode pensar que só pode confiar em si mesma.
- Um aluno recebe a atenção de um professor porque o professor não vê nenhum comportamento indesejado. Os alunos isolados são frequentemente calmos, tímidos e não perturbam as aulas. Portanto, os professores não sabem que podem ter problemas ou que precisam de ajuda porque não se desenvolvem correctamente.
- Outra consequência do isolamento do aluno pode ser uma situação em que o aluno é perseguido por outras crianças. É porque ele é muito tímido para se levantar contra eles ou para contar a um professor sobre o problema. Crianças tímidas são frequentemente "bodes expiatórios" numa aula.
- Um estudante que não vai ultrapassar os seus problemas de comunicação e isolamento, provavelmente tornar-se-á um adulto passivo: um cidadão passivo do seu país e um pai passivo. Pode levar também à criação de filhos que também se isolam.
- Um estudante provavelmente terá uma imagem falsa de si mesmo porque não terá um feedback sobre seu carácter e comportamento de outras pessoas. Quando alguém não tem relacionamentos, ele não pode verificar se suas ações e comportamento são aceites pelos

outros, se ele tem algum defeito de caráter para mudar, etc. Isso pode levar a uma auto-estima incorreta: uma pessoa pode ter uma auto-estima muito baixa ou muito alta.

- Um estudante não terá relacionamentos profundos com outras pessoas. Os relacionamentos são muito importantes para o desenvolvimento integral de uma pessoa. A falta de relacionamentos pode gerar muitos problemas de acordo com a comunicação, crescimento interno, desenvolvimento moral, etc.

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Conseguir a integração entre um aluno e uma turma	Fale com um aluno sobre as causas do seu isolamento. Incentivar um aluno a fazer contato com seus colegas. Organizar jogos de integração, trabalhando em grupo - para dar a um estudante a oportunidade de colaborar com outros.
2.	Conseguir um bom relacionamento entre um professor e um aluno	Mostrar o interesse do professor por um aluno. Fale com um aluno individualmente sobre os seus problemas, mas também sobre os seus interesses. O objectivo é fazer com que um aluno saiba e lhe mostre que uma relação entre professores e alunos não precisa de ser apenas formal.
3.	Criando habilidades de comunicação em um estudante	Preparar uma lição sobre técnicas de comunicação. Treinar estas técnicas com os alunos (uma boa ideia é desempenhar papéis). Encoraje um aluno a tentar se comunicar com outros. Elogie-o por cada tentativa. Incentivar outros alunos a fazer contato com um aluno isolado.

4.	Atingir a auto-estima adequada de um estudante	<p>Em caso de auto-estima muito baixa, construir autoconfiança em um estudante. Para este fim: use reforços positivos, elogie um aluno mesmo por pequenos sucessos.</p> <p>No caso de uma auto-estima demasiado elevada, mostrar ao aluno os seus erros e fraquezas e as formas de os corrigir.</p> <p>Explique a um aluno que cada pessoa tem fraquezas e que precisamos de muito trabalho para ultrapassá-las.</p>
5.	Superar a desconfiança de um aluno	<p>Seja sempre gentil com os alunos e mostre a ânsia de ajudar na escola e nas dificuldades particulares.</p> <p>Incentivar outros alunos a mostrar simpatia, cordialidade e vontade de ajudar um aluno isolado.</p> <p>Mostrar o mundo como amigável, cheio de surpresas e as pessoas como boas e bondosas.</p>
6.	Ativação social de um estudante	<p>Envolver um aluno na organização de eventos e viagens escolares.</p> <p>Incentivar um estudante a participar em vários projectos de grupo, concursos, a envolver-se na vida escolar (conselho estudantil, grupos de investigação estudantil, serviço voluntário).</p> <p>Expressar expectativas em relação à actividade de um aluno durante as aulas ("Espero que se ofereça para responder a perguntas quando as conhecer", "Quero que colabore com outros alunos").</p>
7.	Formando uma atitude de perseverança	<p>Conscientizar um aluno de que as falhas são a parte do processo de desenvolvimento.</p>

		<p>Exprima suas expectativas ("Gostaria que você não desistisse após o primeiro fracasso, mas quero que tente novamente")</p> <p>Elogie um aluno quando ele mostra perseverança na realização de tarefas ou no contato com outras pessoas.</p>
--	--	--

Bibliografia:

Dziwoń G., *Analiza przypadku ucznia - brak integracji z klasą*, [w:] <https://www.edukacja.edux.pl/p-12803-analiza-przypadku-ucznia-brak-integracji.php> (16.01.2021).

Erbel B., *Przyczyny bierności dzieci i jej przezwycięzanie*, [w:] <https://www.profesor.pl/publikacja,12191,Artykuly,Przyczyny-biernosci-dzieci-i-jej-przewyciezanie>, [w:] [przewycięzanie](#) (16.01.2021).

Janowska M., *Odludek, czyli gdy dziecko izoluje się od innych*, [w:] <https://www.forumpediatryczne.pl/artukul/odludek-czyli-gdy-dziecko-izoluje-sie-od-innych/6456/2> (16.01.2021).

<https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU2604> I., *Dziecko nieśmiałe, bierne społecznie - objawy, przyczyny, przeciwdziałanie*, [w:] [Płaczek](#) (16.01.2021).

Prokop-Duchnowska M., *Co zrobić, por mały samotnik otworzył się na innych*, [w:] <https://www.familie.pl/artukul/Co-zrobic-by-maly-samotnik-otworzyl-sie-na-innych,6646,1.html> (16.01.2021).

2.1.5. Fases da construção de uma estratégia de trabalho com alunos que focam a atenção em si mesmos - Klaudia Miśkiewicz, Maciej Dymacz

Tanto o professor quanto o aluno são interdependentes e as atitudes que adotam um em relação ao outro contribuem para a construção do clima da sala de aula. No entanto, a responsabilidade muito maior do professor pelo destino dos seus protectores leva-o a reflectir profundamente

sobre as causas do comportamento perturbador do aluno. Resistir, dificultar a condução das aulas, cinismo, provocar comentários ofensivos na sala de aula nem sempre tem que significar desrespeito e desrespeito. Por vezes, no caso de crianças com comportamentos perturbadores, estes sinais indicam necessidades não satisfeitas e um grito de ajuda.

Sintomas de problemas:

- Um aluno é barulhento e barulhento. Ele tenta interromper um professor durante uma aula. Ele interpõe comentários engraçados ou irônicos. Ele também pode dizer sua opinião sobre aulas, tópicos ou sobre um professor ou outras crianças.
- Um aluno procura aplausos de outros alunos, fazendo coisas engraçadas ou fazendo piadas. Ele também pode ser rude com um professor para conseguir a atenção de outras crianças.
- Um aluno tenta ser ativo o tempo todo, ele não deixa que outros alunos respondam perguntas ou façam algumas tarefas. Ele o faz mesmo que não saiba a resposta ou não saiba como fazer a tarefa.
- Um aluno não respeita as regras, ele as quebra intencionalmente e sem razão. Ele não ouve as injunções de um professor e não sente vergonha por causa do seu comportamento incorreto.
- Em casos extremos, um aluno se machuca a si mesmo ou a outras pessoas, por exemplo, ele machuca partes visíveis de suas mãos, bate ou bate em outras crianças. Um aluno também pode destruir coisas de outras pessoas ou equipamento escolar.
- Um aluno chega atrasado à escola ou faz-se de vadio.
- Um aluno finge que não pode fazer tarefas ou exercícios para obter a ajuda e atenção de um professor. Ele também pode fingir incapacidade de fazer coisas básicas, porque assim ele recebe a atenção de alguém.
- Um estudante foge de casa, não é obediente aos seus pais, chega tarde a casa.
- Um aluno usa vulgarismos.

Causas de problemas:

- A falta de proximidade na família de um aluno. Um aluno não sente que os pais o amam e que ele é importante para eles. Por causa disso, ele começa a chamar a atenção deles. Primeiro, ele o faz comunicando suas necessidades ("mamãe, brinque comigo"), mas quando os pais não reagem a essas necessidades, a criança começa a chamar sua atenção de uma maneira diferente, por exemplo, começa a chorar ou gritar, pode ser desobediente, barulhenta, etc.
- Quando a atenção das outras pessoas é insuficiente, uma criança pode sentir-se inútil e tentar mostrar a sua presença num grupo. Por exemplo, quando outras crianças não querem brincar com ele, ele pode começar a interrompê-las ou mesmo ofendê-las.
- Outra causa é a deficiência de um professor para mostrar seu interesse em cada criança de uma classe. Às vezes os professores falam apenas com alunos ambiciosos e capazes ou com alunos que são desobedientes e barulhentos. No mau comportamento, uma criança pode ver uma oportunidade de chamar a atenção de um professor para ele.
- Uma causa das tentativas de um estudante de focalizar a atenção em si mesmo pode ser a frustração, que pode ter várias razões. Por exemplo, um aluno tem um fracasso escolar e mesmo que aprenda muito, não consegue obter resultados satisfatórios. A causa da frustração também pode ser ser invisível ou ignorada por um professor ou outras crianças. É uma fonte de muitas emoções negativas que podem levar a uma mudança no comportamento de um aluno.
- Uma tentativa de concentrar a atenção de alguém num aluno pode surgir de uma necessidade de aceitação e confirmação do valor de um aluno. Quando um aluno está incerto sobre o seu valor, ele tenta examinar como as outras pessoas o vêem. Mas isso leva a um círculo vicioso: um aluno quer chamar a atenção de alguém para confirmar o seu valor, mas ao chamar a atenção ele recebe um feedback negativo (um professor repreende-o) o que leva a uma convicção sobre a falta de valor e isso leva novamente a chamar a atenção das pessoas sobre si mesmo.
- Outra causa de uma tentativa de chamar a atenção das pessoas por um estudante são algumas emoções negativas como a necessidade de vingança ou ciúmes.

Consequências dos problemas:

- A falta de proximidade na família de um aluno. Um aluno não sente que os pais o amam e que ele é importante para eles. Por causa disso, ele começa a chamar a atenção deles. Primeiro, ele o faz comunicando suas necessidades ("mamãe, brinque comigo"), mas quando os pais não reagem a essas necessidades, a criança começa a chamar sua atenção de uma maneira diferente, por exemplo, começa a chorar ou gritar, pode ser desobediente, barulhenta, etc.
- Quando a atenção das outras pessoas é insuficiente, uma criança pode sentir-se inútil e tentar mostrar a sua presença num grupo. Por exemplo, quando outras crianças não querem brincar com ele, ele pode começar a interrompê-las ou mesmo ofendê-las.
- Outra causa é a deficiência de um professor para mostrar seu interesse em cada criança de uma classe. Às vezes os professores falam apenas com alunos ambiciosos e capazes ou com alunos que são desobedientes e barulhentos. No mau comportamento, uma criança pode ver uma oportunidade de chamar a atenção de um professor para ele.
- Uma causa das tentativas de um estudante de focalizar a atenção em si mesmo pode ser a frustração, que pode ter várias razões. Por exemplo, um aluno tem um fracasso escolar e mesmo que aprenda muito, não consegue obter resultados satisfatórios. A causa da frustração também pode ser ser invisível ou ignorada por um professor ou outras crianças. É uma fonte de muitas emoções negativas que podem levar a uma mudança no comportamento de um aluno.
- Uma tentativa de concentrar a atenção de alguém num aluno pode surgir de uma necessidade de aceitação e confirmação do valor de um aluno. Quando um aluno está incerto sobre o seu valor, ele tenta examinar como as outras pessoas o vêem. Mas isso leva a um círculo vicioso: um aluno quer chamar a atenção de alguém para confirmar o seu valor, mas ao chamar a atenção ele recebe um feedback negativo (um professor repreende-o) o que leva a uma convicção sobre a falta de valor e isso leva novamente a chamar a atenção das pessoas sobre si mesmo.
- Outra causa de uma tentativa de chamar a atenção das pessoas por um estudante são algumas emoções negativas como a necessidade de vingança ou ciúmes.

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Levar um aluno à consciência das causas e consequências do seu comportamento	<p>Fale com um aluno sobre o seu comportamento. Juntos, perguntem sobre as razões do seu comportamento e façam com que ele tome consciência das possíveis consequências do seu comportamento.</p> <p>Sugerir a um estudante comportamentos alternativos numa situação particular (por exemplo, quando ele precisar de ajuda, ele levantará a mão e dirá que precisa de ajuda).</p>
2.	Desenvolver competências de comunicação em um estudante	<p>Preparar uma lição sobre comunicação e suas regras.</p> <p>Treinar comportamentos de comunicação correctos com os alunos através de jogos, jogos de papéis, etc.</p>
3.	Construindo a autoconfiança de um estudante	<p>Dê a um aluno pequenas tarefas que ele será capaz de completar.</p> <p>Recompense um aluno por completar a tarefa sem assistência.</p> <p>Recusar-se a fazer a tarefa para um aluno. Em vez disso, aconselhar um aluno a encontrar um método apropriado para fazer a tarefa sem assistência.</p> <p>Convencer um aluno de que ele próprio conseguirá fazer a tarefa.</p> <p>Mostrar o interesse do professor por um aluno não só quando o aluno é rude.</p>
4.	Fortalecimento da auto-estima do aluno	<p>Elogie um aluno por completar uma tarefa e mesmo um pequeno progresso.</p> <p>Mostrar o interesse do professor por um aluno não só quando o aluno é rude.</p>

		Dar uma tarefa a um aluno para que ele se sinta necessário (por exemplo, trazer atlas da biblioteca, apagar o quadro).
5.	Melhorar a relação entre um aluno e um professor	<p>Mostrar gentileza e paciência para com um aluno. Não mostre aborrecimento. Não ignore um aluno.</p> <p>Fale com um estudante, esteja interessado na sua vida (por exemplo, pergunte sobre os seus interesses, sobre as formas de passar o seu tempo livre).</p> <p>Criar um espaço para falar sobre temas difíceis - para dar ao aluno a possibilidade de expressar o que ele gosta, o que o machuca, o que ele precisa.</p>
6.	Trabalho em colaboração e parceria entre estudantes	<p>Use jogos de integração.</p> <p>Dar tarefas que exijam colaboração entre alunos.</p> <p>Organizar viagens e passar tempo juntos.</p> <p>Incentivar os alunos a construir relações depois das aulas.</p> <p>Designar um aluno para grupos onde os alunos não irão reforçar os seus comportamentos negativos.</p>
7.	Construir em um estudante a consciência de regras e princípios obrigatórios na vida social	<p>Estabeleça regras claramente e seja consistente na sua aplicação (por exemplo, diga a um aluno que um professor não reagirá quando um aluno tentará focar a atenção em si mesmo de forma imprópria - em caso de violação da regra por uma criança, um professor continua a ser a regra e não reage quando um aluno ainda tenta forçar a atenção, mas reage quando um aluno tenta se comportar corretamente).</p> <p>Conte a um aluno sobre as expectativas dele (por exemplo: "Espero que você não interrompa quando alguém estiver falando", "Quero que você</p>

		espere pacientemente até eu me aproximar de você").
8.	Tornar um estudante consciente de que faz parte de uma comunidade onde cada pessoa é necessária e cada pessoa tem suas próprias tarefas	Peça a um aluno para fazer várias tarefas. Dê tarefas a outros alunos, também. Em várias ocasiões repete-se que uma comunidade é constituída por pessoas com vários talentos e que todos são necessários, mas nem todos fazem as mesmas tarefas.
9.	Desenvolver altruísmo e ver as necessidades de outras pessoas em um estudante	Incentivar um estudante a se envolver em serviço voluntário. Enfatize a importância e o valor da ajuda abnegada e ensine às crianças um comportamento altruísta através do seu próprio exemplo e sugerindo acções apropriadas. Peça a um aluno para ajudar outros alunos a fazer os deveres de casa ou a resolver problemas.
10 .	Envolver os pais no trabalho da auto-estima correta de seus filhos	Conscientizar os pais sobre as causas e consequências negativas de um comportamento cujo objectivo é concentrar a atenção em si próprio por uma criança. Sugerir como eles podem reagir quando uma criança tenta forçá-la a focalizar sua atenção nele. Enfatizar como é importante mostrar o interesse deles pelo seu filho não só quando ele tenta forçar. Peça aos pais que não substituam o filho no desempenho de tarefas, mas que encorajem o filho a ser auto-suficiente. Propor que os pais encorajem uma criança a construir relações com outras crianças onde ela possa aprender a cooperar.

Bibliografia:

Bakuła A., *Cele złego zachowania, procedura korygująca*, [w:] <http://brok.edu.pl/wp-content/uploads/sites/4/2013/09/16.Cele-z-ego-zachowania-procedury-koryguj-ce.pdf> (16.01.2021).

Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały jak słuchać żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań 2001.

Puchała E., *Szkoła jako wspólnota osób*, Warszawa 2009.

Ścibisz E., *Problemy z nietypowymi zachowaniami uczniów*, [w:] <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU6416> (16.01.2021).

2.2. PROBLEMAS NAS RELAÇÕES ENTRE PARES

MARIUSZ GAJEWSKI

A construção de relações baseadas na compreensão mútua, na tolerância para com as diferenças dos outros, assim como no sentido de responsabilidade pelo seu comportamento, é um factor importante para a eficácia do trabalho educativo com crianças e jovens. Todas as influências protectoras e terapêuticas sobre os alunos devem ter em conta as suas necessidades psicológicas e emocionais. As perturbações comportamentais resultam geralmente de vários défices de personalidade e temperamentais dos jovens. Os factores familiares e sociais também têm um enorme impacto na ocorrência de distúrbios em crianças e adolescentes. Por isso, todas as interacções educativas devem centrar-se no fortalecimento dos recursos dos jovens na dimensão mental, emocional e relacional. Um vínculo social, que é um elemento importante que fortalece o desenvolvimento adequado, dá aos alunos uma sensação de aceitação, e um sentimento de segurança e de pertença fortalece o comportamento positivo. Os factores que suportam as relações adequadas entre pares são: aceitação, abertura, autenticidade, respeito mútuo, compreensão das dificuldades e limitações, percepção dos esforços e dos pontos fortes, tempo passado positivamente num grupo de pares, bem como a capacidade correcta de estabelecer limites, normas, requisitos e expectativas. A capacidade de comunicar, ouvir uns aos outros,

interagir e estar aberto às necessidades dos pares é importante. A capacidade de identificar os seus próprios estados emocionais é a base para um bom relacionamento entre colegas no ambiente escolar. O conhecimento das próprias necessidades e a capacidade de reconhecer e responder às necessidades dos pares são outras habilidades importantes das crianças e jovens. Finalmente, compreender emoções complexas (muitas vezes negativas), redução construtiva da tensão, controle e mudança de comportamento agressivo, gestão de conflitos e moldagem da responsabilidade,

O principal objetivo do módulo é fornecer conhecimento sobre as manifestações e condições das desordens dos alunos e fomentar as crianças nas relações com os colegas. A falta de competência suficiente na área da comunicação interpessoal e dos recursos sociais dos alunos é considerada a principal causa dos problemas dos pares. Os déficits de desenvolvimento e a insuficiente socialização fortalecem e geram problemas educacionais de crianças e jovens. Além disso, a incapacidade de reconhecer os próprios estados emocionais e o estado de ânimo das pessoas intensifica as dificuldades nas relações com os pares. As barreiras culturais podem fortalecer e aprofundar os distúrbios e conflitos comportamentais entre os alunos.

Tópicos específicos:

Distúrbios nas relações entre pares: manifestações e causas

Distúrbios de comunicação verbal (por exemplo, brigas, profanidades, mentiras) nas relações com pares
Distúrbios de comunicação não verbal (por exemplo, provocação) nas relações com pares

Capacidade de resolver problemas pessoais e sociais

Habilidades na busca de ajuda e apoio entre os pares

A capacidade de usar a ajuda e o apoio dos pares

Habilidades para identificar as necessidades e expectativas dos colegas

A capacidade de reconhecer e nomear as suas emoções e os seus pares

Condicionamento cultural dos distúrbios no comportamento juvenil

Objetivos:

- identificar as manifestações mais comuns de distúrbios nas relações estudantis entre si;
- Identificar as causas mais comuns das dificuldades dos alunos nas relações entre pares;

- antecipar as consequências de uma acção inadequada numa situação de perturbação do comportamento dos alunos;
- escolher estratégias apropriadas para responder e lidar com situações difíceis de pares;
- ajudar os alunos a reconhecer e nomear os seus estados de humor e estados emocionais;
- ajudar os alunos a identificar e nomear as suas próprias necessidades e expectativas sobre os seus pares;
- desenvolver nos alunos a consciência das diferenças culturais nas relações com os colegas e seu impacto sobre a possibilidade de distúrbios de comunicação.

Conceitos orientadores:

- A sensação de segurança dos alunos é uma condição básica para o bom desenvolvimento e condução do processo de ensino e educação.
- As relações baseadas num sentido de vínculo e co-responsabilidade fortalecem as referências positivas mútuas dos estudantes e limitam as manifestações de distúrbios comportamentais.
- Apoiar um clima de classe positivo é propício para satisfazer as necessidades de ordem, pertença, aceitação social e auto-realização, o que reduz ainda mais a manifestação de distúrbios comportamentais.
- Apoiar os alunos e alunos na expressão do seu próprio estado emocional de uma forma aceitável reforça as suas competências pessoais e sociais.
- A identificação positiva do comportamento positivo de alunos e alunos fortalece-os e consolida-os.
- A construção de relações baseadas na aceitação, autenticidade, abertura e compromisso ajuda a corrigir a má conduta dos alunos para com os colegas.
- Habilidades em comunicação verbal e não verbal adequadas são uma condição básica para a boa condução dos relacionamentos entre os alunos.
- A capacidade de estabelecer limites, normas, requisitos e regras de conduta, bem como a sua correcta aplicação, ajuda a reduzir os distúrbios no comportamento dos alunos e das crianças acolhidas.
- A formulação de mensagens pouco claras ou contraditórias perturba a relação entre alunos e alunos.

Questões de orientação:

- Quais são as manifestações mais comuns de desordem nas relações entre pares?

- Quais são os erros de comunicação (verbais e não verbais) mais comuns entre os alunos?
- Com que frequência os alunos respondem ao comportamento inapropriado dos seus pares?
- Qual é a consciência dos alunos/alunos ao identificar, nomear e expressar seus próprios estados emocionais, necessidades e expectativas?
- Como se fala com os colegas que precisam de ajuda e apoio?
- Como reconhecer pensamentos e comportamentos agressivos e como controlá-los?
- Como moldar atitudes de responsabilidade pelo próprio comportamento nas relações entre pares?

Exemplos de como trabalhar com um aluno que:

- é impulsiva (estratégia 2.2.1)
- é mobbing (estratégia 2.2.2)
- apresenta comportamento anti-social (estratégia 2.2.3)
- não aceita diferenças culturais e ideológicas (estratégia 2.2.4)

2.2.1. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos com comportamento impulsivo

- Luís Guarita, Maria Gama, Neuza Simões

O comportamento impulsivo dos alunos pode ser um grande problema para qualquer professor. Distrai toda a turma, perturba as aulas e pode ser um entrave ao processo de aprendizagem. Os professores devem ser capazes de compreender a natureza da impulsividade das crianças para que possam gerir adequadamente as situações em sala de aula.

A conceptualização da impulsividade não é consensual entre a comunidade científica, mas é comumente aceite que é uma construção multidimensional, sendo definida como "uma predisposição para acções rápidas e não planeadas de estímulos externos e internos, sem ter em conta as consequências negativas para os indivíduos impulsivos e/ou para os outros".

Sintomas de problemas:

A impulsividade tem sido, na literatura científica, associada a problemas comportamentais como: agressividade, comportamentos desajustados, dificuldades nas relações com os pares, comportamentos de externalização, comportamento anti-social futuro ou como característica fundamental do transtorno de TDAH.

A impulsividade não aparece da mesma maneira em todas as crianças. E os comportamentos podem mudar à medida que as crianças envelhecem. Quando as crianças são impulsivas, elas podem:

- fazer coisas bobas ou inapropriadas para chamar a atenção
- ter dificuldades em seguir as regras de forma consistente
- ser agressivo com outras crianças (bater, chutar ou morder é comum em crianças pequenas)
- têm dificuldade em esperar a sua vez em jogos e conversas
- agarrar coisas das pessoas ou empurrar para a fila
- reagir exageradamente à frustração, decepção, erros e críticas
- querem ter a última palavra e a primeira vez
- não compreender como as suas palavras ou comportamento afectam outras pessoas
- não compreender as consequências dos seus actos
- assumir mais riscos com encontros e sexo, condução e álcool ou drogas

Causas dos problemas

Há várias razões para um comportamento impulsivo:

- urgência positiva ou negativa para alcançar ou evitar algo,
- busca de sensações agradáveis e baixa consciência das ações,
- representado pela falta de planeamento ou perseverança.

Consequências dos problemas

- Pessoas impulsivas são facilmente encontradas em situações de risco, têm constantemente episódios de agressão, cenas de violência envolvidas, seja verbal ou física, comportamento social negligente e, em alguns casos, abuso das mais diversas substâncias.
- Como não conseguem pensar a longo prazo, acabam por pôr as suas próprias vidas em risco, uma vez que não têm a capacidade de controlar as suas emoções, e acabam por explodir com toda a gente à sua volta muito facilmente.
- Os indivíduos mais impulsivos geralmente recorrem ao comportamento viciante, como reforço da defesa contra sentimentos desagradáveis que são experimentados como insuportáveis (raiva, tristeza, culpa, etc.). Os indivíduos mais impulsivos, quando confrontados com um determinado estímulo, são forçados por outros a agir de forma descontrolada, o que se refere ao carácter irresistível que a impulsividade exerce sobre eles. São sujeitos que agem momentaneamente de forma inconsistente com seu comportamento habitual, sendo suas ações imprevisíveis. Os indivíduos com níveis mais elevados de impulsividade são impacientes, na medida em que aspiram a obter imediatamente o que desejam. O seu estilo de vida caracteriza-se pela sua inconstância em manter as mesmas actividades durante muito tempo, tendo dificuldade em concentrar-se totalmente numa tarefa.

Esses comportamentos podem levar à suspensão ou expulsão da escola, problemas de adaptação ao trabalho, problemas legais, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez não planejada e lesões físicas resultantes de acidentes ou brigas.

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Ajude a ensinar ao aluno que as pessoas que se revezam e agem de forma deliberada são	Usar reforço positivo baseado no tempo que o aluno pode ser bem sucedido no controle de seu

	mais bem-sucedidas do que aquelas que agem impulsivamente.	comportamento impulsivo. À medida que o aluno demonstra níveis mais altos de sucesso, aumente gradualmente o tempo necessário para o reforço.
2.	Quando o aluno demonstrar comportamento impulsivo, tente usar um sinal pré-determinado	Use um sinal de mão ou taco verbal, para lembrar o aluno de abrandar e pensar nas consequências que podem resultar do comportamento impulsivo previsto.
3.	Monitorar de perto o comportamento e intervir cedo quando um problema se apresenta.	Isto deve impedir o desenvolvimento de um problema mais sério. O monitoramento próximo é especialmente importante em situações que tendem a desencadear um comportamento impulsivo (por exemplo, parque infantil, falta de estrutura, etc.).
4.	Ao corrigir o aluno, concentre-se no comportamento impulsivo específico e não no eu global.	por exemplo, comunicar "o que fez foi errado" e não "você é uma pessoa má".
5.	Enfatizar o impacto do comportamento impulsivo sobre os outros.	Fale com o aluno sobre as consequências do seu comportamento para o resto da turma. Identificar as diferenças na construção de um clima de classe positivo e negativo sob a influência do comportamento de cada membro da equipe.

6.	A fim de promover um sentimento de sucesso ou realização, atribua várias responsabilidades adicionais ao aluno.	<p>Descubra os pontos fortes e fracos do aluno e atribua-lhe tarefas que ele será capaz de completar com sucesso.</p> <p>Aplique o princípio dos pequenos passos para que cada etapa subsequente seja completada e recompensada.</p>
7.	Prestar assistência ao aluno ao iniciar uma nova tarefa, numa tentativa de reduzir a impulsividade.	Fornecer explicações e instruções claras para que o aluno seja informado exatamente do que é esperado. Avaliar as tarefas designadas ao aluno para determinar se são muito difíceis e se o tempo para completar cada tarefa é apropriado.
8.	Estruturar atividades para ajudar a evitar que o aluno se torne excessivamente estimulado.	<p>Prever com o aluno o que é esperado em uma atividade acadêmica ou social.</p> <p>Criar um plano de acção e um método de implementação em conjunto com o aluno.</p>
9.	Fornecer ao aluno critérios para a tomada de decisões.	<p>Por exemplo,</p> <p>a) levar em consideração como outras pessoas podem ser afetadas; b) considerar possíveis conseqüências; c) levar em consideração diferentes cursos de acção; d) avaliar completamente a situação específica; e) decidir qual é o melhor curso de acção para o estudante individual.</p> <p>Modelar você mesmo estes passos na sala de aula.</p>

10 .	Fornecer lembretes visuais de como evitar um comportamento impulsivo.	Por exemplo, coloque um cartão de índice na mesa do aluno que diz STOP THINK ACT.
11.	Se necessário, desenvolva um contrato com o aluno no qual você especifica que tipo de comportamento é esperado e o que o aluno pode esperar no caminho do reforço se o contrato for honrado.	Trabalhar com o aluno para estabelecer expectativas um do outro e pensar sobre que tipos de dificuldades podem surgir. Ofereça ao aluno atividades de apoio específico e indique pessoas a quem ele poderá recorrer além de você.
12.	Destaque para os modelos de controle de impulsividade de pares.	Sente o aluno perto desses modelos.
13.	Certifique-se de que as suas preocupações são efectivamente comunicadas aos pais.	Isso permitirá que você compartilhe informações sobre o progresso do aluno e permitirá que os pais reforcem os comportamentos positivos do aluno em casa

Bibliografia

Webster, C. D., & Jackson, M. A. (Eds.). (1997). *Impulsividade: Teoria, avaliação e tratamento*. The Guilford Press.

Silva, F. (2012). *IMPULSIVIDADE, ORIENTAÇÃO TEMPORAL, E SUA RELAÇÃO COM O DESVIO NA ADOLESCÊNCIA*. Lisboa: ISPA.

www.addhelpline.org/parent_coach_column1.htm: Ajudando a Criança Impulsiva

www.applesforhealth.com/impulsechild1.html: O Que Fazer com uma Criança Impulsiva

<https://busyteacher.org/14858-how-to-deal-with-impulsive-behavior-classroom.html>

<https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/hyperactivity-impulsivity/understanding-your-childs-trouble-with-impulsivity>

2.2.2. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos com comportamentos de bullying - Luís Guarita, Maria Gama, Neuza Simões

De acordo com alguns autores, o bullying é caracterizado pelos seguintes critérios

- a) a intencionalidade do comportamento, ou seja, o objetivo principal é causar angústia e ganhar controle sobre o indivíduo;
- b) o procedimento é produzido repetidamente ao longo do tempo, ou seja, não acontece ocasionalmente, mas é crónico e regular;
- c) e, finalmente, há um desequilíbrio de poder na prática do bullying, já que os infratores vêem suas vítimas como um alvo fácil.

Sintomas de problemas

Uma criança ou jovem que tenha sido vítima de bullying pode ter os seguintes sintomas/problemas associados:

- baixa auto-estima
- tristeza e choro sem razão aparente
- distanciamento de amigos
- falta de interesse na escola
- classes mais baixas
- distúrbios do sono/alimentos alimentares
- medo generalizado
- doenças frequentes
- roupas e pertences danificados
- irritabilidade e agressividade

Causas dos problemas

De acordo com alguns pesquisadores, identificar as causas do bullying é um trabalho complexo. Não há uma lista de causas que possam ser aplicadas em uma investigação, pois cada caso é

único e suas causas serão específicas. Além disso, seria errado atribuir apenas uma causa a uma situação de bullying porque vários factores podem ter tido influência no caso.

Os factores psicológicos parecem ser relevantes. Vítimas e perpetradores mostram baixa auto-estima e uma má influência nas relações interpessoais com seus pares. As vítimas geralmente não têm amigos, têm uma aparência física frágil em relação aos seus pares, e são geralmente altamente protegidas pelos pais. Em geral, os pais dos agressores e das vítimas não estão cientes da situação, tornando-a ainda mais ambígua.

A violência escolar associada a grupos ou gangues organizados parece estar associada a fatores econômicos, sociais e étnicos, tais como famílias desestruturadas, racismo, pobreza e outros tipos de discriminação sistemática.

Consequências dos problemas

Tal como as causas, as consequências do bullying podem ser variadas e dependem do caso em questão. Normalmente, o medo da vítima de falar leva-a a desenvolver problemas como depressão e baixa auto-estima. Esses efeitos nem sempre são visíveis, até porque eles não se manifestam fisicamente. Em outros casos, a própria vítima tenta esconder seus efeitos por medo, encobrindo até mesmo os mais visíveis, como os ferimentos.

Em geral, esta ação negativa, intencional e continuada, gera efeitos negativos nas vítimas, tais como: depressão, ansiedade, baixa auto-estima, dificuldades de interação no ambiente escolar e dificuldades no desenvolvimento normal da aprendizagem.

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Fale sobre o Bullying	Deixe seus alunos saberem como as pessoas são afetadas pelo bullying.

		Trabalhe para inculcar empatia e inteligência emocional. Além disso, assegure-se de que seus alunos saibam as conseqüências do bullying de outros na escola. Eles devem entender que o bullying não é tolerado e será tratado. Pode até ajudar a complementar as políticas de bullying da sua escola com diretrizes adicionais na sua sala de aula que focalizam o respeito e a bondade.
2.	Seja Visível Durante Todo o Dia	Assegure-se de que seus alunos o vejam em qualquer lugar que possa ocorrer bullying como os banheiros, corredores e até mesmo na sala de almoço. Você também pode querer se tornar visível perto dos ônibus à tarde e durante o recesso, se puder.
3.	Familiarize-se com os Indicadores de Bullying	Certifique-se de que você é capaz de reconhecer os tipos mais comuns de bullying, bem como os indicadores de cyberbullying.
4.	Ensinar os alunos a serem espectadores eficazes	Procure capacitar os transeuntes da sua classe. Encoraje-os a se levantarem contra o bullying ou a denunciá-lo a você ou a outro adulto.
5.	Confie em outros alunos para que você saiba quando o bullying está ocorrendo.	As vítimas de bullying têm muitas vezes medo ou vergonha de se apresentarem. Como resultado, você pode precisar contar com outros alunos para que você saiba quando o bullying está ocorrendo. Identifique

		os líderes de sua classe no início do ano letivo e entre em contato com eles.
6.	Manter uma comunicação aberta com os alunos	Esforce-se para construir uma relação com todos os seus alunos. Conheça-os como indivíduos. Cumprimente cada aluno todos os dias e pergunte como as coisas estão indo. Esteja atento a sinais de que eles possam estar a sofrer bullying.
7.	Aumentar a Consciência do Bullying entre os Pais	Envolve os pais nos seus programas de prevenção de bullying. Aumentar a conscientização através de reuniões, conferências, boletins informativos e mídias sociais. Incentivar os pais a apoiar as regras da escola e as estratégias de intervenção de bullying.
8.	Prevenir clientes na sua sala de aula	Designar alunos para grupos quando eles têm um projeto em grupo. Quando você permite que as crianças escolham seus próprios grupos, isso abre a porta para oportunidades de bullying. Também permite que os clientes se fortaleçam, e cria uma oportunidade para as crianças ostracizarem outros alunos.
9.	Seja um defensor do Anti-Bullying	Certifique-se de que a sua escola tem objetivos e políticas anti-bullying eficazes. Fale com outros membros do pessoal sobre o desenvolvimento de uma cultura que responsabilize os alunos que intimidam e não culpem a vítima.

10 .	Criar um Sentido de Comunidade	Pesquisas indicam que promover um senso de comunidade na sala de aula pode diminuir o número de incidentes de bullying, melhorar o clima escolar e facilitar a cura para qualquer pessoa que tenha sido impactada pelo bullying.
11.	Responder rapidamente a cada incidente de bullying	Quando vires o bullying, fala logo com ele. Evite normalizar o bullying com declarações como "as crianças serão crianças". Se você minimizar o bullying, você está enviando uma mensagem de que o bullying está bem. Quando você faz isso, é menos provável que as crianças se sintam seguras na escola e o bullying irá provavelmente aumentar.
12.	Fale em particular com a Vítima	Crie um ambiente onde seus alunos se sintam seguros conversando com você. Empatizar com a forma como eles se sentem e fornecer ideias para superar o bullying. Assuma um compromisso para ajudar a vítima a resolver o problema.
13.	Fale com o agressor separadamente	Quando se encontrar com alunos que intimidam os outros, não permita que culpem a vítima. Em vez disso, encoraje-os a serem donos do seu comportamento. Aborde o comportamento de bullying e administre a disciplina apropriada.
14.	Desenvolver Intervenções Apropriadas	Tanto a vítima como o agressor precisam de intervenção e apoio. Por

		<p>exemplo, a vítima pode precisar de falar com um orientador para recuperar a auto-estima. O agressor também pode se beneficiar ao falar com o orientador para aprender melhores maneiras de se comunicar.</p>
15.	Fique de olho na situação	<p>Manter o controle tanto do agressor quanto da vítima é um passo importante para garantir que o bullying termine. Veja como eles interagem na sua sala de aula.</p>
16.	Faça o check-in tanto com a vítima como com o agressor	<p>Pergunte como vão as coisas e se estão a ter problemas. Dê à vítima ferramentas para lidar com futuros incidentes de bullying e para recuperar a autoconfiança. Encoraje o agressor a fazer boas escolhas.</p>
17.	Estabeleça a sua sala de aula como um lugar seguro	<p>Quando você tem um rufia em sua sala de aula, isso afeta a classe inteira, não apenas a vítima. Para muitos alunos, a sala de aula pode de repente se sentir como um lugar inseguro - mesmo que eles nunca tenham sido alvo do agressor. Eles não só sentem medo e aflição emocional, mas também podem ter problemas de concentração. Por esta razão, você precisa restabelecer a sua sala de aula como um lugar seguro. Isso pode significar voltar ao que você fez durante os primeiros dias de escola quando falou sobre a importância do respeito e da gentileza.</p>

Bibliografia

LIMA, M. et al. (2011). ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO CONTRA A PRÁTICA DO BULLYING NAS ESCOLAS. Laboratório de Psicologia do Esporte e do Exercício - CEFID/UEDESC.

Olweus, D. (1993). *Bullying na Escola: O que nós sabemos e o que podemos fazer*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc. (1993).

Sullivan, K. (2000). *O manual anti-bullying*. Oxford University Press.

Departamento de Educação dos E.U.A. (1998). *Prevenir o Bullying: Um Manual para Escolas e Comunidades*. Washington, DC: autor.

Bullying: uma grande barreira à aprendizagem dos alunos:

<http://smhp.psych.ucla.edu/news.htm>

O bullying comum, ligado a um ajustamento psicossocial deficiente:

<http://www.findarticles.com>.

Resolução do problema

de Bullying Juvenil: <http://www.docstoc.com/docs/412443/Addressing-the-Problem-of-Juvenile-Bullying>

Comunidades Seguras ~ Escolas Seguras

Prevenção ao bullying: Recomendações para Escolas:

<http://www.colorado.edu/cspv/safeschools/>

BULLYING: <http://www.voicesforchildren.org>.

<https://www.verywellfamily.com/ways-prevent-bullying-in-classroom-460756>

<https://www.tolerance.org/professional-development/bullying-guidelines-for-teachers>

<https://www.verywellfamily.com/ways-prevent-bullying-in-classroom-460756>

2.2.3. Fases da construção de uma estratégia de trabalho com alunos com comportamentos anti-sociais - Luís Guarita, Maria Gama, Neuza Simões

O comportamento anti-social tem sido definido como o tipo de comportamento que é dirigido contra outras pessoas, seus bens ou quebra regras sociais. Este tipo de comportamento assume várias formas (com diferentes seriedade), como mentiras, práticas sexuais de risco, quebra de regras, uso ilegal de substâncias e comportamentos perturbadores, como roubo, destruição, fraude, agressão (física ou verbal) e vandalismo.

Dos poucos estudos que existem e que abordam este tema, reconhece-se que este tipo de comportamento é muito pouco frequente na infância, mas aumenta drasticamente no decorrer da adolescência e só volta a decair na entrada para a vida adulta.

É geralmente mantido durante a adolescência e a idade adulta em indivíduos que apresentaram problemas comportamentais na infância.

Sintomas de problemas

- Incapacidade de adaptação aos padrões sociais legalmente estabelecidos;
- Uso de mentiras repetidas, nomes falsos ou trapaças para ganho pessoal.
- Impulsividade ou falha em fazer planos para o futuro.
- Irritabilidade e agressividade, através de várias lutas ou agressões físicas.
- Desrespeito pela sua segurança, assim como pela dos outros.
- Irresponsabilidade, não cumprindo, em vários momentos, as suas responsabilidades de trabalho e financeiras.
- Ausência de remorsos por ter magoado, maltratado ou roubado outras pessoas.

Os Comportamentos Antissociais na Adolescência são caracterizados por:

- Atos Agressivos
- Roubos
- Vandalismo
- Fugas
- Uso de drogas
- Desconsideração pelos outros
- Manipulação
- Necessidade de satisfação pessoal imediata
- Impulsividade

- Desconsideração pela sua segurança e pela dos outros
- Ausência de sentimentos de culpa

Outros comportamentos que geralmente reflectem um desrespeito e violação de normas socialmente estabelecidas.

Causas dos problemas

As principais causas do comportamento anti-social incluem:

- a imitar adultos,
- funcionando em grupos de pares disfuncionais,
- relações pai-filho negativas,
- funcionando em um ambiente escolar violento,
- baixa capacidade de auto-controlo,
- fracassos educacionais,
- críticas excessivas ao aluno,
- sem limites claros em conformidade com as normas e regras sociais,
- excesso de tolerância ao comportamento anti-social,
- violência, conflitos.

Consequências dos problemas

Os comportamentos anti-sociais que ocorrem na infância são protótipos de comportamentos delinquentes que podem acontecer mais tarde. A delinquência representa então um agravamento de um padrão anti-social que começa na infância e geralmente persiste até a adolescência e a vida adulta.

Há inúmeros estudos que se referem às consequências sociais associadas a estes comportamentos que os relacionam com a criminalidade, distúrbios psiquiátricos, uso de drogas, insegurança no trabalho, prostituição, promiscuidade sexual e detenções. Estima-se que entre 70% e 80% das crianças com comportamentos anti-sociais terão vários tipos de dificuldades como adultos: problemas psiquiátricos, insegurança no emprego, casamentos múltiplos, abuso de substâncias e detenções.

Estes comportamentos, é claro, causam graves perturbações nas relações entre pares. Estes jovens não estão disponíveis para comportamentos pró-sociais que envolvam o contacto com outros.

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Desenvolvimento das regras da sala de aula	Regras bem definidas na sala de aula podem evitar muitas dificuldades comportamentais. Quando os alunos estão envolvidos no desenvolvimento das regras, é mais provável que adiram a elas e entendam porque elas foram postas em prática.
2.	Regras da Sala de Aula de Ensino	Criar as regras é apenas o começo. Uma vez acordadas, as regras devem ser ensinadas aos alunos e afixadas na sala de aula, tanto em formato impresso como visual. As regras devem ser explicadas usando uma linguagem clara e concisa.
3.	Disciplina da Sala de Aula Positiva	Os professores precisam de construir um ambiente de sala de aula onde as interações positivas sejam a norma e as consequências punitivas sejam minimizadas. Pesquisas indicam que ambientes coercitivos ou punitivos

		realmente promovem comportamentos anti-sociais.
4.	Rotinas da Sala de Aula de Ensino	Salas de aula com rotinas estruturadas e procedimentos claros são recomendados para alunos com comportamento anti-social. Os professores devem estabelecer rotinas para os alunos e estabelecer expectativas em relação aos procedimentos da sala de aula (por exemplo, começar a trabalhar, chegar, partir, completar tarefas, manter-se ocupado após o término do trabalho e fazer a transição de uma tarefa ou área temática para a seguinte).
5.	Reuniões em sala de aula	As reuniões em sala de aula são uma forma útil de promover uma atmosfera positiva na sala de aula. Elas incentivam uma comunicação eficaz entre o professor e os alunos e proporcionam uma boa oportunidade para o professor lembrar aos alunos as diferenças individuais e envolver alunos especiais em todas as atividades da sala de aula. As reuniões devem ser realizadas com regularidade. O professor e os alunos devem trabalhar em conjunto para estabelecer regras básicas para as reuniões.
6.	Comunicação Casa-Escola	Manter um contacto próximo entre a escola e a casa pode evitar mal-entendidos. Uma das formas é usar um

		"livro de comunicação" para rever os eventos do dia e compartilhar informações. O livro deve ser projetado cuidadosamente para garantir que seja fácil de usar e entender.
7.	Ensino de Habilidades Sociais	O objetivo da instrução de habilidades sociais é ensinar comportamentos socialmente aceitáveis que ajudarão os alunos a serem aceitos por seus colegas e professores em sala de aula, e fornecer habilidades para a vida toda.
8.	Ensinando Histórias Sociais	As histórias sociais são usadas para ajudar os estudantes com deficiência a desenvolver habilidades sociais. As histórias sociais podem ser usadas para ensinar novas habilidades sociais, rotinas, comportamentos e transições. As histórias sociais apresentam comportamentos sociais apropriados sob a forma de uma história. As histórias são concebidas para incluir as respostas a perguntas sobre como agir apropriadamente em situações sociais (geralmente quem, o quê, quando, onde, e porquê). Algumas histórias sociais incluem visuais para ajudar os alunos a entender as situações sociais.
9.	Resolução de Incidentes Comportamentais	Reveja o incidente o mais rápido possível Escute ativamente

		Use perguntas não ameaçadoras Tente não culpar Mostrar interesse pessoal no aluno
--	--	---

Bibliografia

Benavente, R. (2001). Perturbação de comportamento na infância: Diagnóstico, etiologia, tratamento e propostas de investigação futura. *Análise Psicológica* v.19 n.2. Lisboa.

Cabrera FJP, Herrera ARC, Rubalcava SJA e Martínez KIM (2017) Padrões de comportamento de adolescentes anti-sociais que interagem com os pais e pares: Um Estudo Longitudinal. *Frente. Psicol.* 8:757. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00757.

Gequelin, J. et al. (2007). Escola e comportamento anti-social. *Ciências & Cognição*. Vol. 11. Rio de Janeiro.

Lane, K. L., & Wehby, J. (2002). Abordando o comportamento anti-social nas escolas: Um apelo à acção. *Intercâmbio Acadêmico Trimestral*, 6, 4-9.

Mayer, R. (1995). Prevenir o comportamento anti-social nas escolas. Artigo em *Journal of Applied Behavior Analysis*. DOI: 10.1901/jaba.1995.28-467.

Reinke, W., Herman, K. (2002). Criar ambientes escolares que dissuadam comportamentos antissociais na juventude. *Psychology in the Schools*, Vol. 39(5). Publicado online em Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com). DOI: 10.1002/pits.10048.

Sprague J., Sugai G., Walker H. (1998) Antisocial Behavior in Schools. In: Watson T.S., Gresham F.M. (eds) *Handbook of Child Behavior Therapy. Issues in Clinical Child Psychology*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5323-6_23.

NIAAA: Comportamento anti-social infantil e distúrbios relacionados com o uso de álcool na adolescência: <https://pubs.niaaa.nih.gov/publications/arh26-2/109-115.htm>

LD Online: Prevenção de Comportamentos Antissociais em Deficientes e em Situação de Risco: <https://www.ldonline.org/article/5973?theme=print>

Centro de Colaboração e Prática Eficaz: Prevenção de Comportamentos Antissociais: <https://cecp.air.org/resources/schfail/prevent.asp>

Universidade de Wisconsin-Eau Claire: Comportamento Antisocial - Objetivos Gerais e Métodos de Tratamento: <https://people.uwec.edu/rasarla/research/antisocial/index.htm>

2.2.4. Fases da construção de uma estratégia de trabalho com alunos com dificuldade de aceitar a diversidade (diferenças culturais e ideológicas) - Luís Guarita, Maria Gama, Neuza Simões

Um dos grandes desafios que as escolas e os educadores enfrentam hoje é estabelecer uma visão real da prática pedagógica em relação à diversidade cultural, vendo-a como um meio de transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem significativo para os alunos. Este não é um processo simples; pelo contrário, exigirá que a escola assuma uma posição de mudança, recriando a partir do planejamento curricular, implementando novas estratégias, trabalhando em um novo currículo, preparando também os profissionais da educação, fazendo parcerias com os pais e a comunidade, incluindo projetos voltados para esta diversidade cultural em seu projeto político pedagógico, através da ação participativa de todos aqueles direta ou indiretamente envolvidos com a escola. Um dos papéis da escola nesta área seria o de formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de julgar o que é melhor para eles e para a sociedade; e o principal, respeitando as individualidades dos outros, ou seja, um cidadão que exerce a cidadania plena. Um dos fatores mais importantes para que estas culturas sejam valorizadas e destacadas é que todos os agentes que atuam dentro da escola estejam inseridos e engajados na melhoria deste problema, combatendo também o racismo, a intolerância religiosa, a intolerância sexual e quebrando vários outros paradigmas impostos pelo senso comum.

Há muitas mudanças, mas são necessárias, porque cada indivíduo tem direito a uma educação de qualidade que respeite as suas singularidades, sem o desconforto causado pela sua inserção num ambiente que, em princípio, favorece um determinado público, porque a escola pertence a todos e para todos. Independentemente das diferenças de cada um, é um campo de intercâmbio entre alunos, que precisa de ser moldado para melhor os servir, dando apoio para que não sejam discriminados e expostos, sendo assim aceites e respeitados por todos.

Sintomas de problemas:

Na sociedade, e portanto também na vida quotidiana da escola, há várias manifestações de preconceito, discriminação, violência (física, simbólica, mobbing), homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de género e a exclusão de diferentes pessoas. A maioria destas manifestações no ambiente escolar são transmitidas pelo grupo de pares e reveladas através delas:

- comportamento anti-social,
- evitar,
- agressão física e psicológica (bullying nas suas mais variadas formas) aos jovens considerados "diferentes".

Causas dos problemas

As diferenças culturais podem estar na raiz de alguns problemas nas relações de grupo de pares. Por vezes, alguns jovens revelam preconceitos, fruto da ignorância, contra a diversidade e a diferença. Esse preconceito às vezes é revelado através de comportamentos inadequados, como por exemplo:

- Diferentes manifestações de preconceito,
- Discriminação,
- Várias formas de violência - física, simbólica, bullying,
- Homofobia,
- Intolerância religiosa,
- Racismo,
- Estereótipos de género,
- Exclusão de pessoas com deficiência, entre outros.

Consequências dos problemas

As consequências de tais atitudes preconceituosas levam a que as vítimas sejam discriminadas, segregadas, humilhadas, agredidas física e psicologicamente. Isto, naturalmente, aumenta a incidência de reacções negativas por parte das vítimas, como por exemplo:

- Irritabilidade
- Fobia no rosto do agressor
- Nervosismo
- Sentimento de perda de força
- Baixa auto-estima
- Instabilidade emocional
- Crises de choro constante
- Mudanças de memória
- Exaustão mental

- Mudanças na rotina diária
- Depressão
- Distúrbios do Sono

Essas formas de discriminação podem causar traumas psicológicos que podem ocorrer de forma aguda em um único evento ou crônica, como resultado da exposição repetida a situações de estresse. Crianças expostas a traumas agudos ou crônicos podem experimentar oscilações de humor, impulsividade, irritabilidade emocional, raiva, agressão, ansiedade, depressão e dissociação. Os primeiros traumas, particularmente nas mãos dos responsáveis, podem marcar a percepção que a criança tem da auto-estima, confiança nos outros, percepção do mundo que leva à diminuição das suas expectativas e sonhos relacionados com o futuro.

Entre os efeitos mais devastadores do trauma na primeira infância está a restrição da capacidade de confiar, relaxar e explorar os próprios sentimentos, ideias ou interesses. As jovens vítimas de trauma podem acreditar que há algo intrinsecamente errado com elas, que são culpadas, odiadas, indefesas, indignas de proteção e amor, e tais sentimentos levam a uma baixa auto-estima, tornando-as vulneráveis.

Traumas graves na primeira infância afetam todas as áreas do desenvolvimento: cognitiva, social, emocional, física, psicológica e moral. Crianças maltratadas podem ter seu desenvolvimento acadêmico afetado negativamente, com diminuição das habilidades cognitivas. Também pode causar consumo ou abuso de substâncias químicas, gerar problemas de saúde, incluindo depressão, ansiedade, agressividade, distúrbios alimentares, conduta e somatização.

O trauma infantil também tem um impacto negativo na adolescência e pode levar ao abandono escolar, abuso de substâncias, atividade sexual precoce, aumento da transmissão de DSTs, gravidez e paternidade precoce. Na fase adulta, o trauma infantil pode contribuir para o surgimento de depressão e problemas de saúde devido a um sistema imunológico fraco.

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
-----	--	---

1.	Ensino culturalmente responsável	<p>Reconhecer e respeitar diferentes patrimônios culturais; Fornecer um contexto histórico e preciso</p> <p>Ensinar os alunos a compreender e apreciar a sua própria herança cultural e a dos outros.</p> <p>Reconhecer os pontos fortes e as contribuições de indivíduos de grupos historicamente subrepresentados</p> <p>Ativar o conhecimento prévio dos alunos e conectar o que eles sabem com o que eles estão aprendendo.</p> <p>Usar uma grande variedade de técnicas de instrução (por exemplo, exercícios de dramatização, contar histórias) que se alinhem com a forma como o aluno é ensinado em sua própria cultura</p> <p>Expandir o currículo tradicional para garantir que diversas perspectivas sejam incorporadas, incorporando conhecimentos, recursos e materiais multiculturais em todas as disciplinas</p> <p>Comportamento inclusivo do modelo</p> <p>Assegurar a diversidade no currículo.</p>
2.	Moldando sensibilidade e empatia	<p>Organização de encontros com psicólogos, pessoas de diferentes culturas, religiões, gênero; organização de oficinas sobre questões interculturais.</p> <p>Mudando o ponto de vista mostrando o cotidiano, os sucessos e os fracassos (além de experiências, filmes, biografias) de pessoas com uma cultura diferente.</p> <p>Envolver os alunos em atividades práticas com e para pessoas culturalmente diferentes.</p>

Bibliografia

Candau, V. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educação & Sociedade. Vol.33, nº118. Brasil.

Ramalho, L. (2015). Diversidade Cultural na Escola. Rev. Diversidade e Educação, v.3, n.6, p. 29-36, jul./dez. 2015.

Romero, P. (2017). Multiculturalismo: Diversidade cultural na escola. Universidade Fernando Pessoa Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Mestrado em Ciência da Educação. Porto.

Sousa, A. (2015). A diversidade cultural e as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem: Como integrar a diversidade na educação de infância Relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre na Especialidade Profissional de Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação de Santarém. Santarém.

Aconselhamento para escolas no ensino da diversidade cultural.

www.education.vic.gov.au/studentlearning/programs/multicultural

2.2.3 PROBLEMAS NA INTERACÇÃO COM O GRUPO

AGNIESZKA DOMAGAŁA-KRĘCIOCH

Trabalhar com outras pessoas implica assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento e segurança. No trabalho educativo planeado e orientado, um aluno/aluno aparece com uma certa experiência, com algum conhecimento do mundo e uma certa atitude para com os outros, o que muitas vezes torna o processo de construção de uma equipa de turma uma tarefa extremamente difícil. Ao realizar as suas actividades, o pedagogo é obrigado a reflectir sobre os efeitos dos passos dados, tendo também em conta eventuais barreiras e impedimentos nesta acção. Ao ultrapassar o limiar escolar, a criança torna-se aluno e membro da comunidade de classe, o seu funcionamento social depende em grande parte da relação com os outros alunos e professores da classe. Para um jovem, uma turma da escola é uma espécie de espelho no qual se pode olhar à sua volta, construindo uma imagem de si próprio e dos outros. As relações entre os alunos são influenciadas por processos de grupo, mas afectam todos os alunos. Ainda mais importante é o fato de que um aluno manifestando um comportamento já perturbado não está ciente do processo que ocorre nele e é incapaz de controlá-lo. O comportamento perturbado é uma forma de repetição do trauma original, no qual a criança desempenha um papel e em vários papéis também expulsa pessoas do seu ambiente imediato (professores, alunos), manifestando sentimentos difíceis em relação a eles e entrando em conflito com eles. Tal criança é percebida

negativamente por um grupo que está tentando lidar com ela de alguma forma. A consequência de tal comportamento é uma tentativa de punir ou excluir uma criança do grupo, o que é um sinal claro para questionar a sua pertença ao grupo, ou seja, o ambiente com o qual ele pode, por vezes, ter os únicos laços significativos. O conhecimento dos processos de grupo e a interferência construtiva do educador/ professor/ pedagogo nos processos que ocorrem no grupo em que os alunos perturbados se encontram impede o aparecimento e crescimento de comportamentos disfuncionais (assumir papéis negativos na equipa, estigmatização, quebrar normas e regras de grupo, etc.).

O principal objetivo deste módulo é fornecer conhecimento sobre os determinantes das desordens na relação dos alunos com o grupo. A falta de conhecimento sobre a construção de uma equipe de aula torna-se o primeiro passo para a formação de distúrbios entre o grupo e o indivíduo. Erros no diagnóstico e criação de uma situação educacional, falta de capacidade de reconhecer os papéis dos membros individuais do grupo, ignorância de formas alternativas de resolução de situações de conflito, consentimento à estigmatização e falta de regras e normas de grupo, sem considerar a importância das consequências de tal comportamento, são ações que aprofundam a desordem do indivíduo em relação a um grupo.

Tópicos:

Distúrbios no funcionamento do grupo: manifestações e causas

A capacidade de construir uma equipe de classe

Conhecimento dos papéis do grupo e dos comportamentos resultantes

Capacidade de trabalhar em grupo

Capacidade de estabelecer regras e normas de grupo

Capacidade de impor regras e normas de grupo

Conhecimento de técnicas para lidar com situações de conflito

Desenvolver as capacidades dos alunos de auto-apresentação e de falar perante o grupo

Resultados da aprendizagem:

- Construir o clima certo na sala de aula;
- definir os direitos e obrigações dos estudantes e de si mesmos;
- Nomear e comunicar as necessidades e expectativas dos alunos e em relação aos alunos;
- Aplicar estratégias para lidar com as emoções difíceis no grupo;

- Identificar situações de conflito no grupo e usar métodos apropriados para resolvê-las, evitando possíveis erros;
- Ensinar a colaboração em grupo;
- Conhecer as especificidades da criação e funcionamento do grupo;
- Prevenir a exclusão e estigmatização dos alunos;
- Apoiar os alunos no processo de auto-apresentação;

Conceitos orientadores:

- A atmosfera certa da escola e das turmas é propícia para moldar relacionamentos apropriados entre colegas.
- O conhecimento dos próprios direitos e obrigações é um elemento importante do trabalho em equipe.
- A capacidade de expressar as próprias necessidades e expectativas tem um efeito positivo nas relações mútuas no grupo.
- O conhecimento dos processos de grupo e das fases de agrupamento ajuda a compreender as crises e dificuldades que podem surgir.
- O conhecimento sobre estratégias básicas para lidar com emoções difíceis (raiva, raiva, raiva, medo) elimina comportamentos que perturbam os relacionamentos adequados
- O conhecimento de formas alternativas de resolução de conflitos minimiza o risco de situações litigiosas.
- A consciência dos professores sobre as possibilidades dos seus erros na situação de resolução de conflitos entre alunos (avaliar, generalizar, minimizar, "conduzir uma investigação") contribui para a sua eliminação.
- O ensino de formas eficazes de cooperação em grupo e com um grupo regula as relações mútuas na sala de aula.
- O ensino da auto-apresentação dos alunos reduz o seu stress e aumenta a sua auto-estima.

Perguntas orientadoras:

- Quais são as perturbações de funcionamento dos alunos no grupo?
- Que papéis de grupo aparecem na equipe? Quais são as suas características?
- Qual é o âmbito de competências dos professores, educadores e educadoras na identificação de perturbações nas relações de grupo?
- Qual é o conhecimento dos professores sobre os conflitos de grupo e seus mecanismos?

- Que métodos de resolução de situações de conflito os educadores conhecem?
- Que competências são necessárias no trabalho de um professor ou educador para manter relações corretas no grupo?
- Como criar vínculos adequados no grupo?
- Que estratégias devem usar os educadores na abordagem de pessoas com diferentes papéis de grupo?
- Como ensinar a cooperação em grupo?
- Como impor consequências para o comportamento anti-grupo?
- Como contrariar a experiência de rejeição e exclusão de um aluno do grupo?
- Como ajudar o aluno a adaptar-se ao grupo?
- Como desenvolver habilidades de auto-apresentação entre os alunos?

Exemplos de trabalho com um grupo e em grupo:

- funções e tipos de grupos (estratégia 2.3.1)
- habilidades de trabalho em equipe (estratégia 2.3.2)
- problemas básicos no funcionamento do grupo (estratégia 2.3.3)
- abordagem aos conflitos (estratégia 2.3.4)
- maneiras de resolver o problema (estratégia 2.3.5)

2. 3. 1. Definição de Grupo, Funções, Tipos de Grupos - Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota

A educação do aluno dentro do grupo escolar é feita através de relações interpessoais desenvolvidas dentro do grupo de alunos. Estas relações entre os alunos contribuem para a criação de um clima de sala de aula e de um conhecimento mais profundo entre eles, que pode ser positivo, propício à aprendizagem, ou pelo contrário, tenso, inibidor do progresso individual.

Cada vez mais, organizar e orientar um grupo de alunos tornou-se uma atividade extremamente trabalhosa e complexa, que envolve uma multiplicidade de recursos individuais, esforços e ações do professor.

Sintomas de problemas:

Um conflito que ocorre no grupo de alunos tem os seguintes sintomas:

- **Desconforto**, uma sensação intuitiva de que algo está errado, mesmo que o aluno não possa dizer algo específico. É um momento em que o professor pode encontrar uma forma de prevenir conflitos.
- **O incidente**, envolve pequenas ações, por exemplo, uma troca de comentários entre os membros do grupo que são tristes ou irritantes, mas que não persistem e são esquecidos em um curto período de tempo.
- **Mal-entendido**, pode ser gerado pela má comunicação entre os membros do grupo. Quando conclusões errôneas são tiradas, isso significa que preconceitos, mentiras, agressões ocorreram.
- **Tensão**, se instala quando um membro do grupo tem a percepção da ação distorcida. Atitudes negativas e ideias fixas presentes de ambos os lados tornam-se uma fonte permanente de medo.
- **A crise**, é a manifestação mais óbvia do conflito. É o momento em que a relação entre os membros do grupo é interrompida e surgem várias manifestações de violência verbal e física.

Causas de problemas:

As principais fontes de conflito podem ser:

- necessidades básicas;

- valores diferentes;
- percepções diferentes;
- interesses diferentes;
- recursos limitados;
- necessidades psicológicas

Os conflitos entre alunos são determinados por:

- o ambiente competitivo: os alunos estão habituados a trabalhar individualmente, faltando-lhes a capacidade de trabalhar em equipa, confiança nos outros, se não conseguirem triunfar sobre os outros, perdem a auto-estima;
- a atmosfera de intolerância: falta de apoio entre colegas, ressentimento em relação às capacidades e realizações dos outros, desconfiança, falta de amizade, solidão e isolamento;
- má comunicação: os alunos não sabem como ouvir e comunicar, expressar suas necessidades e desejos, não compreendem ou não entendem mal as intenções, sentimentos, necessidades e ações dos outros;
- expressão inadequada das emoções: os alunos não sabem como expressar sua raiva ou insatisfação de uma forma não agressiva, suprimir suas emoções;
- falta de capacidades de resolução de conflitos: são usadas formas violentas em vez de formas criativas;
- abuso de poder pelo professor: o professor usa regras inflexíveis, autoridade exacerbada, atua na esfera do medo e do mal-entendido.

Conflitos entre professores e alunos são baseados em múltiplas causas, incluindo:

- não resolução de problemas mais antigos, sobre o fundo dos quais se acumulam novas tensões;
- estimulação, apreciação desigual praticada na actividade;
- sobrecarga com tarefas indiferenciadas, correlacionadas com uma avaliação incorrecta;
- avaliação subjetiva do conhecimento e do comportamento afetivo-attitudinal;
- dando mais importância à informação e menos formação;
- não avaliação das preocupações dos alunos com o estudo independente, afirmação da criatividade, conclusão dos conhecimentos através de actividades extracurriculares;

- redução da diversificação de métodos participativos activos e envolvimento efectivo dos alunos na actividade de ensino-aprendizagem;
- aplicação insuficiente de várias formas e receitas de comunicação com todos os alunos;
- afirmação subjectiva da exigência;
- não aceitar opiniões contrárias ou modificadas expressas por estudantes;
- recurso à autoridade na resolução de problemas que surjam;
- passividade ou adiamento da resolução de problemas;
- não se adaptando à evolução do desenvolvimento dos alunos, às peculiaridades da idade;
- lacunas na formação de competências de conhecimento mútuo, trabalho em grupo, cooperação, aceitação mútua;
- não formação dos alunos na gestão da actividade - na organização, na tomada de decisões actuais, na coordenação, na avaliação;
- Os alunos não sabem as consequências de não participar nas actividades;
- não usar relações de comunicação fora das aulas, em actividades extracurriculares para comunicação, conhecimento, estimulação, resolução de problemas;
- analisa, erroneamente, avaliações subjectivas do comportamento dos alunos;
- estilo permissivo ou, pelo contrário, autocrático, rígido.

Consequências dos problemas:

Normalmente, os conflitos no ambiente educacional não aparecem de repente, eles registram uma evolução no tempo, o que marca uma gradual acumulação de tensões. Quanto às consequências dos conflitos no ambiente educativo, há que distinguir entre *consequências positivas e negativas, consequências funcionais e disfuncionais*.

Há uma série de *consequências negativas*, incluindo:

- produzem emoções e sentimentos negativos: raiva, ansiedade, medo, sofrimento e agressão;
- ressentimentos, tristeza, stress; solidão;
- confusão afectiva e cognitiva;
- Doenças mentais e orgânicas;
- pode destruir a coesão e a identidade do grupo;
- perda de tempo;

- diminui o envolvimento na actividade;
- diminui a sensação de auto-confiança;
- polariza posições e leva à formação de coalizões;
- envolve dilemas morais;
- dificuldades na tomada de decisões;
- falta de liberdade, etc.

O conflito no ambiente educacional não implica necessariamente aspectos negativos: tensão, disputa. Tem também uma série de *consequências positivas*:

- aumenta a motivação para a mudança, combate a estagnação;
- melhora a identificação de problemas e soluções;
- aumenta a coesão de um grupo após a resolução comum de conflitos;
- aumenta a capacidade de adaptação à realidade;
- oferece uma oportunidade para o conhecimento e o desenvolvimento pessoal;
- desenvolve a criatividade;
- reforça a auto-confiança e a auto-estima;
- aumenta a qualidade das decisões;
- racionaliza a atividade;
- encoraja o conhecimento mútuo, etc.

Enquanto os conflitos funcionais são motivadores e geradores de ideias, propícios à criatividade e à mudança, os conflitos disfuncionais conduzem a um desperdício de energia, tempo, difícil de quantificar com precisão. As consequências dos conflitos disfuncionais no ambiente educativo consistem em: animosidade, ressentimento, medo, insatisfação, frustração, absentismo, stress, mau desempenho e, muitas vezes, abandono da escola.

Os conflitos no ambiente educacional são inevitáveis, por isso é um erro evitá-los. Eles não devem ser ignorados porque atrairiam queixas ocultas, frustrações que sairão mais cedo ou mais tarde. A falta de conflito é suspeita, uma escola, uma classe em que ninguém expressa satisfação ou insatisfação está condenada ao fracasso por falta de envolvimento dos alunos, indiferença, aceitação da mediocridade, falta de aspirações. O conflito fortalece as relações intergrupais e motiva o grupo/classe na adoção de soluções construtivas que salvam a coesão do grupo diante de ameaças externas. Ao destacar as razões das frustrações, insatisfação ou falta de comunicação, promove-se a autoconsciência do grupo/classe e procuram-se soluções para acomodar os valores gerais do grupo.

No nível individual, o conflito estimula o autoconhecimento e a capacidade de compreender e aceitar os recursos motivacionais dos outros, desenvolvendo o espírito de tolerância.

O conflito também estimula a evolução pessoal. Os professores ou gestores escolares ficam a conhecer melhor o grupo/classe subordinado e as questões que foram a base do conflito.

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Aplicar a técnica de Negociação	<p>Desta forma, você traz as partes envolvidas em um conflito para discutir e tentar chegar a uma solução aceita por ambas as partes, sem a intervenção de uma terceira parte.</p> <p>Com esta técnica você inicia uma interação entre grupos, entre os membros do grupo com interesses e objetivos inicialmente diferentes, que visa chegar a um acordo e tomar uma decisão comum através do confronto direto.</p>
2.	Aplicar o método de Mediação	<p>Traga uma pessoa neutra para o conflito, que encoraje as partes a discutir e alcançar uma solução para o conflito dentro do grupo.</p>
3.	Use o método de Arbitragem	<p>Ouçã atentamente ambas as partes separadamente ou ao mesmo tempo e não esconda nada do que foi dito.</p> <p>Persuadir os oponentes a ouvirem-se uns aos outros.</p> <p>Realce o momento em que o mal-entendido ocorreu sem culpar alguém.</p> <p>Faça perguntas para descobrir as razões que causaram o conflito.</p> <p>Peça aos adversários que proponham soluções aceitáveis para as partes.</p>

		<p>Decidir se as soluções propostas são aceitáveis para ambas as partes.</p> <p>Escolha a solução que reduza o conflito.</p> <p>Você tem que seguir a aplicação da solução e tem que intervir se ela não der resultados.</p>
--	--	--

Bibliografia

Stoica-Constantin, Ana, 2004, O conflito interpessoal, Editora Polirom, Iași

Ulrich, Cătălina, 2000, Class management of students - learning through cooperation, Ed. Corint, Bucareste.

<http://www.umfcv.ro/ccop-despre-conflicte-in-general> (16.01.2021).

<https://www.scribd.com/doc/134004668/Modalitati-de-Rezolvare-a-Conflictelor> (16.01.2021).

2.3.2. Características Trabalho em Equipa - Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota

A escola moderna adotou métodos de trabalho que incentivam atitudes prosociais e produtivas, focadas na eficiência e na cooperação. Uma das preocupações constantes dos professores, independentemente da sua especialidade ou experiência, é a gestão da equipa de alunos. Ela envolve uma série de comportamentos de organização da equipe, iniciada pelo professor, a fim de criar e mencionar um clima que lhe permita alcançar o objetivo instrucional e facilitar a atividade de aprendizagem dos alunos. A falta de capacidade de liderança, graças à qual a equipe responde adequadamente às suas próprias necessidades e expectativas, pode gerar conflitos desnecessários e dificultar a comunicação mútua.

Sintomas de problemas:

Conflitos podem muitas vezes surgir em equipas de alunos. Entre os fatores que desencadeiam esses conflitos estão também:

- Reuniões disfuncionais dentro da equipa;

- Relações tensas com os membros da equipe;
- Reações exageradas dentro da equipe;
- Grupos opostos que são formados dentro da classe dos alunos ou da equipe;
- Padrões repetitivos de discordância;
- Incapacidade de seguir em frente e diminuição da produtividade;
- Perda de confiança;
- Nível inusitado de sensação de pressão dadas as circunstâncias;
- Evite trabalhar com alguns ou todos os colegas de equipe;
- Comportamento conflituoso;
- Confrontação;
- Sentimentos de não ser bem-vindo;
- Escalada do conflito - violência verbal, violência física ou moral;
- A raiva;
- Confusão;
- Ansiedade;
- Falta de comunicação entre os membros da equipe;
- BULLYING.

Causas dos problemas

A falta de confiança é caracterizada pelo medo de permitir que os membros da equipe sejam vulneráveis aos outros, o que impede a construção da confiança na equipe.

O medo do conflito - por desejo de manter uma harmonia artificial - os membros da equipe podem suprimir o surgimento de conflitos produtivos.

A falta de comprometimento pode ser gerada pela falta de clareza ou confiança e impede que os membros da equipe tomem decisões que eles possam levar adiante.

Evitar a responsabilidade baseia-se na tendência de evitar o desconforto interpessoal gerado pela responsabilização de outro colega de equipa pelo comportamento e desempenho de um ou mais membros da equipa.

Falta de atenção aos objectivos comuns porque os objectivos individuais são perseguidos. A atenção ao status pessoal pode impedir que os membros da equipe se concentrem em alcançar o sucesso coletivo.

Consequências dos problemas

O impacto de um conflito dentro de uma equipe / os membros individuais da equipe pode ser destrutivo e pode ser expresso nas seguintes consequências negativas:

- aumento do pessimismo e do desprezo entre os membros da equipe;
- provocando novos e mais destrutivos conflitos dentro da equipa;
- baixar o nível de organização da equipe, reduzindo a disciplina e, conseqüentemente, a uma diminuição do desempenho da equipe;
- frustração nas habilidades e habilidades individuais;
- sentimentos de dúvida de si próprio;
- perda da motivação principal;
- destruição das orientações de valor e padrões de comportamento existentes;
- perda de fé nos ideais individuais, o que leva a comportamentos desviantes e, como um caso extremo - a desistência da equipa;
- avaliação negativa dos outros membros da equipa;
- o sentimento de desapontamento dentro da equipa ou dos membros da equipa;

Conflitos dentro de uma equipe também podem ser positivos. Entre os efeitos positivos de um conflito estão:

- Conflito aumenta o nível de flexibilidade - o conflito insta os membros da equipe a sair da sua zona de conforto e ser mais flexível, implicitamente mais adaptável;
- O conflito aumenta as habilidades de comunicação - o conflito ajuda os membros da equipe a comunicar idéias de forma mais clara e inteligível;
- O conflito contribui para a inovação - quanto mais diferentes forem os membros da equipe envolvidos, maiores as chances de conflito, mas ao mesmo tempo essa diversidade é também uma fonte de inovação;

- O conflito aumenta o nível de empatia - os membros da equipe são mais cautelosos com as necessidades do grupo; eles aprendem a ouvir ativamente;
- Conflito aprende controle e profissionalismo - os membros da equipe que aprendem a lidar com o conflito de forma apropriada têm mais controle sobre suas emoções, para que possam deixar mais espaço para a razão. Quanto maior for o nível de racionalidade à custa da decisão baseada na emoção, maior será o nível de profissionalismo.

A maioria das pessoas associa o conflito a uma questão negativa, mas uma mudança de perspectiva sobre ela pode trazer benefícios mensuráveis para uma equipe de estudantes. É responsabilidade dos professores estar atento aos benefícios das situações de conflito e moderá-los de acordo com elas, e cada professor tem a equipe que merece. É responsabilidade deles manter uma perspectiva aberta, mesmo sobre o conflito.

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Esclarecer o papel e o objetivo da equipe.	Você precisa fornecer um ambiente aberto para os membros da equipe, onde: <ul style="list-style-type: none"> - eles podem comunicar abertamente e negociar; - onde os membros da equipa começam a aceitar-se uns aos outros; - As regras estão a começar a ser estabelecidas; - a coesão da equipe se desenvolve; - As discussões podem ocorrer de forma aberta, transparente, sem ataques aos membros da equipe; - todos conhecem o seu papel na equipa e as consequências dos resultados do seu trabalho;

		<p>- membros da equipe experimentando as emoções e sentimentos de: pertença, segurança e estabilidade, aceitação, energia, atenção ao processo.</p>
2.	Respeite os limites!	Trabalhe constantemente para conhecer sua equipe de alunos, aprender o máximo possível sobre os pontos fracos e fortes de cada membro e respeitar seus limites!
3.	Cooperar.	Ajuda pela cooperação, não pelo estímulo forçado da equipe a compartilhar tarefas e papéis para que cada membro se concentre no que ele sabe / pode fazer melhor.
	Seja um bom líder!	Trabalhar para ser o melhor líder de equipe e ensinar os alunos a serem bons líderes de suas equipes, para reconhecer se outra pessoa é mais capaz com qualidades reais de fazer uma reunião bem-sucedida, de conduzir diálogos argumentativos, de encontrar pontos em comum ou de colocar a equipe na melhor forma e produtividade. Ensine aos alunos que um bom conhecedor de uma equipe é uma pessoa que atribui responsabilidades a cada membro para dar-lhes a oportunidade de agir com confiança, e começar com o seu próprio modelo.

Bibliografia

Gheorghiu, A., (2006), Apoio ao curso "Trabalho em equipe".

Katzenbach Jon R, Douglas K. Smith, (1993), "The Wisdom of Teams" (A Sabedoria das Equipas): Creating the High Performance Organization", New York, Harper Business,

Zoltán Bogáthy, Ildikó Erdei, Corina Ilin, Formação e desenvolvimento de equipes de apoio aos cursos, Fundação Diáspora, Coleborn Consulting

<https://proform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/managementul-conflictelor> (16.01.2021).

<http://www.umfcv.ro/ccop-refacerea-relatiilor-dupa-conflict> (16.01.2021).

2.3.3. Identificação dos problemas de funcionamento do grupo - Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota

As actividades diárias, desenvolvidas em casa, na escola ou no trabalho, implicam o envolvimento e o funcionamento em grupo para atingir um objectivo específico. As pessoas têm diferentes níveis de educação, suas próprias experiências, perspectivas, formas de lidar com desafios, lutas e também oportunidades, que influenciam as relações entre os indivíduos e o funcionamento do grupo também.

O clima e a coesão grupal são aspectos chave quando se fala do funcionamento do grupo. O clima de grupo refere-se tipicamente à "atmosfera emocional geral do grupo" (McClendon & Burlingame, 2011, p. 165). Um bom grupo climático é caracterizado por uma abordagem de apoio, orientação ao problema, espontaneidade, empatia, igualdade, provisionalismo.

Por outro lado, a coesão grupal é extremamente importante para uma boa relação entre os indivíduos. Em um grupo coeso as pessoas estão interagindo mais umas com as outras de forma positiva, estão mais confortáveis para expressar seus pensamentos e sentimentos, são mais amistosas e cooperativas umas com as outras do que membros de grupos não coesivos e estão falando positivamente sobre seu grupo e seus membros. Além disso, os membros alcançam um alto nível de satisfação e acreditam que tanto seus objetivos pessoais quanto os do grupo são melhor alcançados.

Sintomas de problemas:

Um grupo com mau funcionamento é caracterizado por:

- um clima negativo e estressante
- falta de coesão

- comunicação deficiente entre os membros
- baixo nível de confiança e apoio mútuo
- os conflitos interpessoais aparecem mais frequentemente do que num grupo com uma atitude positiva

Note-se que, num grupo que não está a funcionar bem, prevalece um clima defensivo, onde a avaliação e o controlo são elevados, também o nível de neutralidade, superioridade e certeza.

Uma tarefa desafiadora para os líderes do grupo é construir equipas que possam superar as diferenças que podem surgir entre os membros e manter e melhorar o nível de eficiência, criando um clima de grupo positivo e um ambiente perfeito tanto para o desenvolvimento pessoal quanto profissional.

Causas de problemas:

Um bom funcionamento do grupo e um alto desempenho estão fortemente ligados a propósitos e valores, empowerment, relacionamentos e comunicação, flexibilidade, reconhecimento e apreciação e moral. Sempre que um destes aspectos é influenciado por uma abordagem negativa, o clima e a coesão do grupo são afectados e a eficiência do grupo diminui.

As causas mais comuns que influenciam o grupo são:

- Comunicação insatisfatória
- Questões pessoais
- Contribuição desigual
- Falta de foco
- Prazos em falta
- Conflitos
- Bullying
- Falta de confiança
- Não partilhar informação
- Falta de transparência
- Sem pensamento a longo prazo
- Não indo na mesma direcção
- Demasiados Membros/Pensamento do Grupo

Consequências dos problemas:

Quando o grupo experimenta um ou mais desafios que não são resolvidos no momento, ele pode ter um impacto negativo na dinâmica de grupo e também o nível de eficiência e eficácia diminui. A produtividade é inferior à de um grupo que constantemente resolve seus problemas e tem indivíduos com comportamentos e perspectivas iguais ou próximas. Menos eficiência vai para atrasos na entrega dos resultados, faltando prazos e diminuindo o nível de satisfação do cliente.

O clima de grupo negativo é outra consequência de problemas no funcionamento do grupo. Se um ou mais membros do grupo se sentem menos valorizados ou importantes, ele não participará com todas as suas habilidades e capacidades para alcançar o objetivo do grupo e criará situações tensas dentro do grupo. Além disso, se a comunicação e o compartilhamento de idéias não forem promovidos pelo líder da equipe dentro do grupo, na maioria dos casos podem faltar conflitos ou boas idéias de outros membros.

O bullying e o conflito podem afetar fortemente o clima do grupo. Se um ou mais membros experimentam este tipo de situações no trabalho, começam a sentir-se sobrecarregados, exaustos e mal conseguem atingir o seu objectivo e participar activamente na realização dos objectivos do grupo. Eles são mais vulneráveis e menos envolvidos em tarefas de grupo. Um clima de grupo negativo impede o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos do grupo. O grupo não será capaz de ser mais produtivo e os membros não desenvolverão suas habilidades, criatividade e capacidade de resolver desafios e atingir metas.

Os indivíduos que não sentem que pertencem ao grupo ou que não partilham os mesmos valores e perspectivas estarão menos envolvidos nas actividades do grupo, serão menos receptivos às necessidades e realizações do grupo e não serão muito activos ou criativos para participar activamente na produtividade e desenvolvimento do grupo.

O baixo desempenho do grupo está ligado aos conflitos ou problemas que cada indivíduo pode experimentar na sua equipa. Se os conflitos não forem resolvidos e a comunicação e um clima positivo um trabalho não for promovido pelo líder da equipe, a equipe pode sofrer um nível decrescente de satisfação e eficiência.

Deixar os membros da equipe saberem que cada um deles é importante e que ele/ela tem um papel específico no grupo e tarefas específicas diminuirá o número de incidentes nos grupos e aumentará a coesão.

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas	Pressupostos do programa de correção
------------	--------------------------------------	---

	(O que você tem que fazer?)	(Como isto deve ser feito?)
1.	Aumentar a organização cultural	Mostre aos membros do seu grupo que são importantes e você está empenhado em ajudá-los a melhorar. Dessa forma, você está criando uma cultura que realmente encoraja seus funcionários a crescer e construir suas habilidades.
2.	Aumentar o envolvimento	Comunicar e partilhar constantemente os valores e objectivos do grupo.
3.	Criar um clima de grupo positivo	Criar um ambiente de trabalho positivo, assegurando que todos sejam valorizados e possam expressar as suas ideias e criatividade.
4.	Construir equipas	Deixe os membros do seu grupo saber o que se espera deles e qual é o seu papel no grupo.
5.	Gerir diferenças e conflitos	Tente comunicar-se com os membros do grupo e resolver os problemas quando eles parecerem imparciais.

Bibliografia:

Gianluca Lo Coco, Giorgio A. Tasca, Paul L. Hewitt, Samuel F. Mikail, Dennis M. Kivlighan, Jr., Rupturas e reparações da aliança de terapia de grupo. Uma história não contada em pesquisa em psicoterapia, Pesquisa em Psicoterapia: Psicopatologia, Processo e Resultado: Vol. 22 No. 1 (2019)

Keri Frantell, Emoção Positiva e Negativa e Emoção Negativa, Emoção Gr e Emoção, Clima de Grupo e Empatia Etnocultural no Diálogo Intergrupar, Universidade do Tennessee - Knoxville, 2016.

Johnson, Jennifer, Burlingame, Gary, Olsen, Joseph, Davies, D., Gleave, Robert, Group Climate, Cohesion, Alliance, e Empathy in Group Psychotherapy: Modelos de Equações Estruturais Multilevel: Journal of Counseling Psychology, vol. 52, DOI 10.1037/0022-0167.52.3.310

<https://monday.com/blog/teamwork/efficiency-and-effectiveness/> (16.01.2021).

2.3.4. Possíveis formas de resolver um conflito - Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota

Os conflitos surgem frequentemente em grupos, especialmente se o tamanho do grupo for grande, e podem surgir e afectar fortemente tanto a dinâmica do grupo como o clima. A abordagem na resolução do conflito é um desafio importante para o líder do grupo e pode determinar a produtividade e eficiência da equipe a curto e longo prazo. O conflito em equipe é um problema interpessoal que ocorre entre dois ou mais membros de uma equipe e afeta os resultados do trabalho em equipe, Uma equipe ou um grupo pode experimentar um ou mais tipos de conflitos ao mesmo tempo, dependendo da fonte das diferenças. Na literatura específica, são destacados vários tipos de conflitos:

Lp.	Grupo	Tipo	Descrição
1	Por atributo funcional a equipe ainda alcança seus objetivos	Conflitos funcionais	não afectam significativamente o desempenho da equipa
2	Por Origem de Conflito	Conflitos disfuncionais	Os objectivos da equipa não podem ser alcançados porque os mal-entendidos são demasiado profundos entre os membros do grupo
		Valores dos membros da equipe	Surge quando surge uma divergência entre os valores pessoais e os valores do grupo
		Objetivos vs. Expectativas	Aparecer quando os objetivos e as expectativas não são os mesmos
		Papéis e responsabilidades	Quando as responsabilidades não são atribuídas às pessoas certas ou são vagas

3	Por Comportamento	Falta de recursos	Aparecer quando os recursos do grupo são limitados e aumentam o nível de responsabilidade e stress
		Conflitos de equipas construtivas	Pode terminar com a partilha de ideias e soluções para os problemas

Sintomas de problemas:

Identificar um conflito real entre os membros do grupo é muito importante e também um desafio para o líder da equipa, a quem é necessário observar e agir quando os problemas surgem. Um conflito pode ser considerado uma ameaça potencial e prejudicial se se repetir ou se não for resolvido a tempo. Os primeiros sinais dos conflitos são:

- Diminuição da produtividade
- Baixa qualidade dos resultados
- Absenteísmo
- Problemas de comunicação
- Stress e ansiedade
- Perda de confiança em outros membros ou nos valores do grupo

Os conflitos de equipa podem trazer tanto aspectos positivos quanto negativos. Depende apenas de como os conflitos são geridos pelo líder da equipa.

Causas de problemas:

As causas mais comuns dos conflitos em equipa são

- Insegurança, ciúme, inveja, diferentes tipos de personalidades que se chocam ou competem por recursos, como informação, dinheiro, suprimentos ou acesso à tecnologia.
- Desvios, falta de confiança e cooperação podem determinar avarias e ambientes de trabalho negativos. Os indivíduos não compartilham informações ou ideias, trabalham por conta própria e o resultado final não poderia ser o esperado.

- A pessoa ouviu o que ele ou ela queria ouvir. Ouvir e ouvir são duas coisas diferentes. Ao ouvir você está fazendo uma escolha e decide o que significa para você o que você ouviu.
- A pressão gera stress e ansiedade aos indivíduos
- Os que não têm poder, querem poder, enquanto os que têm todo o poder querem mais. Ambas as categorias estão em competição e tentam alcançar as suas necessidades e desejos.
- Existem dois tipos de situações: quando os objetivos pessoais e os objetivos do grupo não são os mesmos e os indivíduos não lutam para participar do bem-estar da equipe e a segunda, quando os indivíduos não têm coragem de expressar suas expectativas e objetivos porque temem.

Também, a isto podemos destacar outras causas como:

- administração medíocre
- tratamento injusto
- papéis pouco claros no emprego
- formação inadequada
- ambiente de trabalho deficiente
- falta de igualdade de oportunidades
- intimidação e assédio
- alterações significativas aos produtos, organogramas, avaliações ou sistemas de pagamento

Consequências dos problemas:

Em qualquer tipo de grupo ou equipa, os conflitos surgem sempre a partir de desacordos devido a diferenças de pontos de vista, ideologia ou competição insalubre que podem ter consequências positivas ou negativas.

Em muitos casos, os conflitos são vistos de uma perspectiva negativa, mas também podem ter benefícios, reforçando a ligação entre os membros do grupo e encorajando a mudança.

Efeitos positivos dos conflitos

- **Cria a Mudança** - implementar as novas políticas que melhor se adaptam à nova dinâmica do grupo

- **Congruência de objetivos** - rever as metas e objetivos do negócio para ajudar a satisfazer as necessidades das partes em conflito e todas as partes avançam na mesma direcção
- **Inovação** - os funcionários normalmente sentem que têm de desenvolver novas estratégias e formas de conduzir os negócios
- **Unidade de Grupo e Cooperação** - discutir e negociar seus interesses dentro do grupo e incentivar o trabalho em prol do objetivo comum do grupo
- **Identificar Novos Membros** - os membros que não estão tão envolvidos na atividade de grupo podem ser inspirados a participar mais

Efeitos negativos dos conflitos

- **Diminuição da Produtividade** - os membros se concentram mais em como lidar com o conflito e menos nas tarefas e objetivos
- **Impactos na rotatividade de empregados** - os membros ficam cada vez mais frustrados e podem decidir acabar com a filiação
- **Escalada de Conflitos e Violência** - quando os conflitos não são resolvidos a tempo, podem surgir situações intensas entre os membros da organização
- **Perda de receita** - um ambiente de trabalho tóxico afeta a satisfação dos funcionários, o que, por sua vez, pode aumentar as taxas de rotatividade de pessoal
- **Má comunicação e mal-entendidos** - os membros estão a discutir em vez de colaborar e comunicar adequadamente
- **Absentmindedness para outras coisas**
- **Falta de interesses para trabalhar**
- **Insatisfações laborais**
- **Dificuldades de trabalho**
- **Estranhamentos ou alienações de outros**
- **Desapontamentos.**

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
-----	--	---

1.	Incentivar a colaboração	Concentre-se no que os membros concordam e incentive-os a comunicar mais e a resolver os seus problemas.
2.	Posição dos membros da Restate	É necessário dizer-lhes quais as suas expectativas em relação a eles e o que eles precisam de alcançar.
3.	Abordar uma disposição de "concordar em discordar".	Conte histórias de sucessos e fracassos na forma como os membros do grupo operam, incluindo como os membros ultrapassaram as suas diferenças e chegaram a acordo.
4.	Situação de detenção	Lidar com o conflito imediatamente e praticar a escuta activa.

Bibliografia:

Adams, J. (2007). Positive Effects of Workplace Satisfaction and Negative Effects of Withdrawal (Efeitos Positivos da Satisfação no Local de Trabalho e Efeitos Negativos da Retirada). *Managing People in Organizations*, 153-174. doi:10.1007/978-0-230-20773-8_10

Hussein, H., Al-Mamary, Y. (2019). Conflitos: Os seus tipos, e os seus efeitos negativos e positivos nas organizações. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENTIFIC & TECHNOLOGY RESEARCH*, 8(8).

<https://smallbusiness.chron.com/positive-negative-consequences-conflict-organizations-10254.html> (16.01.2021).

2.3.5. Escolher uma forma de resolver o problema - Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota

A participação nas aulas é um aspecto importante da aprendizagem dos alunos. Quando os alunos falam em classe, eles aprendem a expressar suas idéias de uma forma que os outros

possam entender. Quando fazem perguntas, eles aprendem como obter informações para melhorar sua própria compreensão de um tópico.

A participação nas aulas também é uma valiosa ferramenta de aprendizagem para os professores. Através das perguntas dos alunos, você aprende o que eles não entendem, e pode ajustar a sua instrução de acordo.

Tal como falar em frente a um grupo não chega facilmente a muitos adultos, no entanto, falar em classe é uma luta para muitos alunos. Essa luta pode se manifestar na sala de aula de várias maneiras - não se oferecendo para responder perguntas, não pedindo ajuda, não falando em atividades de pequenos grupos, nem mesmo não falando em sala de aula.

Como professor, você terá mais sucesso estimulando um aluno a falar se você conseguir descobrir porque ele está relutante em participar. Qualquer que seja a razão da sua reticência, o seu papel não é forçá-lo a falar; ao fazê-lo, é mais provável que ele se abra. O seu papel é fornecer um clima de apoio e encorajamento que o ajude a sentir-se mais confortável, mais confiante e menos receoso de falar, e o encoraje a resolver situações problemáticas emergentes. A existência de grupos sociais sem situações problemáticas e de conflito é impossível, por isso, quanto mais necessárias são as habilidades para lidar com situações difíceis.

Sintomas de problemas:

A escola é um espaço onde pessoas de diferentes idades, diferentes capacidades intelectuais, interesses, maturidade social e experiências de vida se encontram. Num grupo tão diverso, é difícil obter o consentimento permanente e a falta de conflitos, o que sem dúvida traz consequências positivas em termos de formação de competências para a vida. As pessoas que não conseguem lidar com situações difíceis estão mais frequentemente expostas a elas:

- solidão,
- ostracismo,
- fobia escolar,
- falhanços escolares,
- ...a fuga,
- baixa auto-eficácia,
- evitando situações difíceis,

- ...aprendeu o desamparo.

Causas de problemas:

Ao procurar as razões para a falta de habilidades de resolução de problemas, vale a pena prestar atenção a fatores sobre os quais o estudante pode ter influência direta ou indireta. Os mais importantes incluem:

- falta de paciência,
- medo do ridículo,
- medo de falhar,
- baixa motivação para agir,
- ignorância das próprias necessidades.

No entanto, a resolução de problemas que requerem o apoio de adultos. Se o aluno tiver dificuldades em perceber uma situação problemática e compreendê-la, em identificar o problema, será difícil para ele tomar quaisquer medidas para começar a resolver a situação difícil. Também são importantes as formas em que se podem tomar medidas construtivas e fortalecedoras. No caso de padrões familiares e ambientais negativos, a escola se torna o local responsável por equipar o aluno com tais habilidades. Sem a ajuda da escola, especialmente os alunos difíceis não serão capazes de lidar com problemas emergentes de uma forma positiva.

Consequências dos problemas

A consequência da falta de habilidades construtivas para a resolução de problemas pode ser:

- Reacção inapropriada a outra pessoa,
- alcançar os objetivos de um sem levar em conta as opiniões dos outros,
- não levando em conta diferentes pontos de vista,
- desrespeito pelos direitos dos outros,
- incapacidade de cuidar das próprias necessidades, retirando-se em momentos cruciais,
- evitando situações difíceis,
- a reagir com raiva e agressão,
- comunicação deficiente.

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Situações sociais de dramatização com estudantes	Pergunte aos alunos como eles podem lidar com a situação de uma forma respeitosa. Desta forma, os alunos podem ouvir o que seus colegas de classe podem dizer e fazer, e também ter a chance de experimentar suas próprias respostas.
2.	Ensinar o vocabulário da gentileza	Facilite a conversa entre os alunos, dando-lhes as palavras e frases de que necessitam. No quadro de avisos, poste uma lista de "Termos de Respeito", frases que podem ser usadas para transmitir cortesia e carinho. A lista pode incluir frases como "por favor"; "obrigado"; "desculpe-me"; "eu gosto da maneira como você ..."; "Você quer brincar conosco?"; "Você fez um ótimo trabalho;" e assim por diante. Encoraje os alunos a sugerir frases adicionais.
3.	Apanhar estudantes sendo bondosos	Reconheça os alunos quando os vir agir de uma forma gentil ou útil. Descreva o comportamento específico que você observou. Faça um esforço especial para encontrar algo positivo para dizer sobre os alunos que são propensos a um comportamento indelicado.
4.	Seja paciente ao esperar por uma resposta	O aluno pode precisar de mais tempo do que o normal para organizar as suas ideias e formular uma resposta. Como resultado, ele pode ser lento em responder a uma pergunta. Se assim for, dê-lhe tempo extra, esperando por uma resposta um pouco mais do que você normalmente faz. Se outros alunos estiverem clamando por uma resposta, peça paciência também.

5.	Monitorar a participação da classe	O monitoramento o ajudará a determinar quem está e quem não está participando, e aprender se um determinado aluno está melhorando. Uma maneira simples de acompanhar a participação dos alunos é manter um quadro de assentos em sua mesa e colocar marcas de verificação ao lado dos nomes dos alunos que contribuem.
6.	Proporcionar oportunidades para que o aluno pratique suas habilidades de comunicação, reservando um tempo para conversar com ele em particular.	A ideia é ajudar o aluno a sentir-se mais à vontade para falar com uma pessoa, para que, com o tempo, ele se sinta mais confiante ao falar em frente a um grupo. Encontre alguns minutos de vez em quando para falar com ele sobre suas atividades e interesses favoritos. Ou fale com ele quando ele estiver fazendo um projeto de arte ou um trabalho de escrita. Faça perguntas, para que ele possa explicar o que está fazendo, mas tenha certeza de que as perguntas não são ameaçadoras.
7.	Dar ao aluno responsabilidades que exijam comunicação	Você pode ter que acotovelar o aluno para assumir essas responsabilidades, mas não hesite em pressionar um pouco se você estiver confiante de que ele pode fazê-las com sucesso. Por exemplo, você pode encorajá-lo a ser um mensageiro de classe, um professor assistente, um tutor ou o líder de um pequeno grupo de trabalho sobre um tema com o qual ele esteja familiarizado. Certifique-se de elogiar o seu desempenho, mesmo que ele se debata com a tarefa.

8.	Observar o aluno quanto à evidência de um problema de fala ou linguagem	Um aluno pode estar relutante em falar em classe porque tem um defeito de fala ou dificuldade em colocar seus pensamentos em palavras. Os problemas de articulação são geralmente evidentes para os professores, no entanto, as dificuldades no uso do idioma podem ser mais difíceis de identificar. Se as suas observações sugerem um problema de comunicação, traga isso à atenção do especialista em linguagem de fala da sua escola, que poderá querer fazer uma avaliação.
----	---	--

Bibliografia:

Gick, M.L., & Holyoak, K.J. Analogical problem solving. *Psicologia Cognitiva*, 12. 306-355.

Beyer, B. Melhorar as habilidades de pensamento - abordagens práticas. *Phi Delta Kappan*, 65, 556-560.

https://www.educationworld.com/a_curr/archives/shore.shtml (16.01.2021).

2.4. PROBLEMAS DE RELACIONAMENTO CONSIGO MESMO

AGNIESZKA DOMAGAŁA-KRĘCIOCH

Este tipo de desordem é difícil de diagnosticar porque se manifesta em relações com pares, adultos, ou tarefas. Requer uma observação muito cuidadosa da criança para ver o que nem sempre é perceptível à primeira vista. Dominar a auto-regulação, a habilidade necessária para um comportamento adequado, no caso de um aluno manifestar um comportamento inadequado requer apoio adicional, facilidades, instruções, porque uma criança que compreende melhor o seu comportamento e o dos outros pode prever os efeitos de suas próprias ações. Alunos com comportamento perturbado têm um problema em assumir a responsabilidade pelo seu comportamento e com a sua avaliação adequada. No momento de estresse ou de emoções difíceis, eles experimentam perturbações cognitivas (memória, aprendizagem, atenção) e suas chances educacionais diminuem automaticamente. Isto levanta muitas situações difíceis que podem tornar-se uma fonte de lesões tanto para os alunos como para os próprios professores. O stress forte que ocorre nesses momentos pode fortalecer ainda mais o comportamento indesejável dos alunos. É por isso que é muito importante estar atento aos seus sentimentos e formas de resposta.

Este módulo inclui conhecimento sobre o reconhecimento dos sintomas básicos da autopercepção imprópria. Questões relacionadas com a capacidade do professor de ver e nomear emoções dos seus próprios aprendizes são discutidas aqui, o que determina como reagir adequadamente em situações difíceis. A atenção foi dada à questão das crenças como um fator importante para a abordagem dos problemas. Conhecimentos e habilidades no campo dos sintomas e mecanismos de criação de um círculo vicioso na percepção que a criança tem de si mesma fazem do educador uma pessoa mais consciente e o protegem de entrar em papéis que ele não quer desempenhar.

Tópicos:

A capacidade de reconhecer os sintomas e efeitos dos distúrbios na autopercepção

Consciência das necessidades reais da criança nas mensagens expressas por ele

Desenvolvimento adequado das competências sociais

A capacidade de comparar uma avaliação adequada de si mesmo

Conhecimento das necessidades das necessidades e sentimentos

Trabalhar com crenças/convicções "erradas"

Capacidade de trabalhar com um estudante com distúrbios na percepção das pessoas

Resultados da aprendizagem:

- leia as mensagens do seu aluno
- iniciar uma conversa com um aluno com autopercepção deficiente
- diagnosticar o nível de auto-aceitação do aluno
- reforçar a auto-estima do aluno
- propor comportamento substituto / alternativo ao aluno
- apoiar o aluno na construção de sua própria imagem de si mesmo
- identifique e nomeie as suas próprias emoções e as dos alunos
- lidar com as próprias emoções e as dos alunos
- trabalhar com os "equivocos" dos alunos

Conceitos orientadores:

- Reforçar a auto-estima do aluno
- Propor comportamento substituto / alternativo ao aluno
- Apoiar o aluno na construção de sua própria imagem de si mesmo
- Identificar e nomear as suas próprias emoções e as dos alunos
- Lidar com as próprias emoções e as dos alunos
- Trabalhar com os "equivocos" dos alunos.

Perguntas orientadoras:

- Como você reconhece as mensagens dos alunos?
- Como um professor deve iniciar a interação com um aluno difícil e reagir ao seu comportamento?
- Como os professores podem reconhecer a auto-aceitação dos alunos?
- Os professores podem ajustar a atividade durante a aula ao estado emocional específico em que o aluno se encontra?
- Como ensinar os alunos a lidar com situações difíceis?
- Que conhecimentos têm os professores sobre o uso de comportamentos substitutos?
- Como fortalecer a auto-estima e construir um sistema de valores?
- O que os professores sabem sobre formas destrutivas de lidar com situações difíceis?
- Como ensinar a responsabilidade pelo seu comportamento?
- Os professores podem trabalhar com os conceitos errados dos alunos sobre si mesmos?

- Como é que os professores lidam com as suas próprias emoções?

Exemplos de como trabalhar com um aluno:

- com sintoma depressivo (estratégia 2.4.1)
- com uma orientação sexual diferente (estratégia 2.4.2)
- quem provoca (estratégia 2.4.3)
- comportamento autodestrutivo (estratégia 2.4.4)
- quem é tímido (estratégia 2.4.5)

2.4.1. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com estudantes com síndrome de depressão - Bożena Majerek, Iwona Marczyńska

A síndrome depressiva é uma condição de longo prazo, prejudicial e grave, caracterizada por um humor depressivo excessivo e outros sintomas mentais, comportamentais e físicos. A depressão clínica sofre de:

- 1% das crianças em idade pré-escolar com mais de 2 e 3 anos de idade,
- 2% no grupo de crianças de 6-12 anos de idade,
- de acordo com alguns estudos, até 20% no grupo de jovens.

A depressão da infância e da adolescência é ainda menos conhecida do que a depressão dos adultos. Na adolescência, o dobro das meninas e dos meninos sofrem de depressão. Os distúrbios de ansiedade são mais frequentemente associados a raparigas depressivas, enquanto os distúrbios comportamentais são mais comuns entre os rapazes. Ao mesmo tempo, lembre-se que uma criança calma e tímida, com um ar triste ou deprimido, assim como uma criança irritável, que tem problemas de educação, pode sofrer de depressão. Vale lembrar que o professor não diagnostica distúrbios depressivos, mas pode ser a primeira pessoa a notar sintomas perturbadores.

Sintomas de síndrome de depressão

Como nos adultos, os sinais de depressão em crianças e adolescentes são:

- tristeza,

- limitando ou desistindo de interesses e actividades que tenham anteriormente dado prazer (anhedonia),
- alterações na amplitude da actividade psicomotora (abrandamento ou agitação),
- sentimento de falta de esperança, de sentido na vida e de impotência,
- sentimento de culpa excessivo,
- diminuição da energia e fadiga excessiva,
- transtorno de défice de atenção,
- aumento ou diminuição do apetite,
- alteração do padrão de sono (dificuldade pronunciada em adormecer ou acordar cedo),
- pensamentos recorrentes de morte ou suicídio

Deve também indicar certos comportamentos que um aluno da escola, que podem indicar a ocorrência de depressão:

- atraso mais frequente, aumento do absentismo, saltar especialmente a primeira aula, evitar aulas em que os testes são agendados, retirada da participação ativa nas aulas, muitas vezes falta de preparação para a aula,
- Dificuldade em sentar-se quieto, ansiedade inquietante, ansiedade manipuladora, por exemplo, puxar ou torcer o cabelo, morder a pele, peças de roupa ou outros itens, o que muitas vezes contrasta com a desaceleração psicomotora geral e a forma monótona, muitas vezes muito silenciosa e banhosa de falar.
- explosões repentinas de raiva, queixas e queixas frequentes ou irritabilidade difícil de explicar,
- aumento de lacrimejamento,
- sintomas visíveis de tensão, ansiedade,
- recusa de trabalhar, comportamento anti-social,
- queixas de dor em várias partes do corpo (por exemplo, cabeça, braços, pernas, abdómen, apesar da falta de uma causa somática).

No caso dos alunos depressivos, também podemos ver avaliações cognitivas errôneas , que consistem em:

- generalização excessiva, ou seja, prever apenas as consequências negativas das situações,
- catastrofizando as consequências de situações negativas,

- personalização, que consiste em aceitar irrazoavelmente a responsabilidade pessoal pelas consequências negativas das situações,
- mente seletiva, ou seja, seleccioná-lo para se concentrar apenas nos aspectos negativos da situação,
- exagerando falhas menores e minimizando situações positivas e significativas).

Causas da síndrome de depressão

Durante a adolescência, o número de casos de desordem depressiva aumenta significativamente. Isto está provavelmente relacionado à influência de factores hormonais, mas também ao stress escolar, à pressão para se adaptar às exigências da gripe e à pressão social para alcançar o sucesso. A causa da depressão clínica não é geralmente uma ou única razão, mas uma combinação de fatores adversos externos e internos. Entre os fatores internos devem ser mencionados em primeiro lugar os processos bioquímicos do cérebro e os fatores genéticos. O desenvolvimento da depressão nos alunos desempenha um papel importante no ambiente desfavorável para as famílias, por exemplo:

- abuso de álcool ou outras substâncias psicoactivas por membros da família,
- violência doméstica, situações de abuso mental, físico ou sexual,
- doença crónica de um dos pais ou outro membro da família ou da própria criança,
- a morte de um ente querido,
- o divórcio dos pais ou conflito prolongado,
- negligência e falta de interesse,
- controlo excessivo por parte dos pais,
- sobrecarregando a criança com demasiadas responsabilidades que ultrapassam as suas capacidades ,
- situação financeira difícil,
- o isolamento social da família.

Os factores escolares desfavoráveis que podem agravar os distúrbios depressivos incluem principalmente:

- exigências excessivas colocadas pelos professores,
- mau clima social na escola ou nas aulas,
- violência entre pares,
- violência usada pelos professores,
- insucessos escolares (por exemplo, teste de reprovação).

Na literatura sobre o assunto existem muitas teorias e conceitos científicos que explicam a essência dos distúrbios depressivos. Estas incluem:

1. **Modelo cognitivo da depressão** (A. Beck), no qual foi assumido que pessoas com estados depressivos revelam distúrbios específicos no campo do autoconhecimento na forma de uma auto-imagem negativa e de suas próprias experiências ("Eu não valho nada") , antes de cair na má imagem do ego do mundo ("O mundo é um lugar desonesto") , percepção negativa do futuro ("Eu sempre falharei").
2. O conceito de desamparo aprendido (M. Seligman), segundo o qual as pessoas deprimidas são caracterizadas por "desamparo" na escolha das respostas mais adequadas e a incapacidade de evitar o castigo. Estas pessoas estão convencidas de que o castigo e a recompensa são independentes da sua escolha. O problema básico é a incapacidade de aprender as consequências do comportamento de uma pessoa e do comportamento dos outros.
3. Os conceitos comportamentais assumem a relação da depressão com os baixos níveis de "reforços" que as pessoas recebem do meio ambiente. As causas de depressão podem estar presas tanto na unidade (sensibilidade aos estímulos negativos) como no seu entorno (deficiência "reforços positivos").

Consequências da síndrome de depressão

Consequência dos síndromes de depressão:

A consequência das desordens depressivas entre os alunos é:

- piorando a adaptação social,
- dificuldades na aprendizagem escolar,
- aumento do risco de depressão no futuro,
- pensamentos suicidas e um aumento do risco de suicídio.

Deve ser dada especial atenção às situações em que o aluno:

- expressar pensamentos sobre a falta de sentido na vida,
- revela interesse na morte e na morte,
- reflete sobre a morte,
- afirma que gostaria de adormecer e não acordar de novo ou morrer num acidente de carro,
- procurando informações sobre os efeitos tóxicos de drogas ou venenos .

Mesmo que haja uma pequena probabilidade de cometer suicídio, nestas situações pode haver um sério risco de que o estudante tente suicídio. Nesta situação, o professor não pode manter os seus medos por si próprio. É então necessário contactar imediatamente os pais e um especialista (psicólogo, psiquiatra).

Plano de acção correctiva com estudante com síndrome de depressão

L.p	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Fazer contato com o aluno	<p>Convidar o aluno para uma reunião num lugar e numa hora tranquilos.</p> <p>Comece a conversa dizendo ao aluno o motivo imediato da conversa ("Você está se sentindo triste/irritável há algum tempo. Você está sentado sozinho durante uma pausa. Eu gostaria de falar com você sobre isso")</p> <p>Pergunte sobre os problemas atuais para descobrir que emoções o aluno experimenta e encorajá-lo a falar sobre eles ("O que aconteceu exatamente?") "Está acontecendo algo que não permite que você funcione corretamente e nós podemos ajudar? ") . Descubrir o significado de certas situações para o aluno e como o aluno as vivencia ("O que isso significou para você?")</p> <p>Estar interessado no aluno todos os dias, independentemente do seu estado de espírito, e não apenas quando você vê sintomas perturbadores.</p>

		Ouçã, mostre compreensã e interesse e a intençã de ajudar ("Posso ajudã-lo a resolver o problema?").
2.	Motivar o estudante a contactar um especialista (psicólogo ou psiquiatra) .	Diga-lhes que encontrar e falar com uma pessoa imparcial o ajudará a compreender suas próprias emoções e sentimentos, a organizar suas experiências em um ambiente seguro.
3.	Planeje formas de superar problemas escolares junto com o aluno.	"Posso ajudar-te de alguma forma com este material?"
4.	Conte aos pais sobre os problemas do seu filho na escola.	Convide os pais para conversar em um lugar e horário tranquilos. Conte aos pais as mudançã observadas no comportamento do seu filho na escola (você deve citar o máximo de fatos possíveis, por exemplo: "Eu vejo muitas vezes Diana sentada sozinha no corredor, enrolada, roendo as unhas no sangue...")
5.	Convencer os pais a usar ajuda profissional.	1. Manifeste a sua preocupaçã ("Estou muito preocupado com o seu filho e gostaria de ajudar"). 2. Vale a pena mencionar o alto risco de suicídio em adolescentes. 3. Explicar as possibilidades de procurar aconselhamento especializado. 4. Fornecer endereços específicos, números de telefone da manhã onde a família receberá ajuda.

Bibliografia:

Monika Turno, Dziecko z depresją w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów, Warszawa, ORE, 2010.

Bee H. (2004), Psychologia rozwoju człowieka, Zysk i S-ka, Poznań.

Hallstrom C., McClure N., Depresja. Odpowiedzi na pytania, Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2007. Hammen C. (2006), Depresja, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Kendall P. C. (2004), Zaburzenia okresu www.linia wsparcia.pl i adolescencji, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, www.forumprzeciwdepresji.pl. Gdańsk dzieciństwa
www.swiatproblemow.pl/wsparcie-uczniaw-z-objawami-depresyjnymi
www.psychoterapiapt.pl/uploads/PT2008n2s15Kolodziejek.pdf

3 PROBLEMAS NA INTERACÇÃO COM O GRUPO

AGNIESZKA DOMAGAŁA-KRĘCIOCH

Trabalhar com outras pessoas implica assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento e segurança. No trabalho educativo planeado e orientado, um aluno/aluno aparece com uma certa experiência, com algum conhecimento do mundo e uma certa atitude para com os outros, o que muitas vezes torna o processo de construção de uma equipa de turma uma tarefa extremamente difícil. Ao realizar as suas actividades, o pedagogo é obrigado a reflectir sobre os efeitos dos passos dados, tendo também em conta eventuais barreiras e impedimentos nesta acção. Ao ultrapassar o limiar escolar, a criança torna-se aluno e membro da comunidade de classe, o seu funcionamento social depende em grande parte da relação com os outros alunos e professores da classe. Para um jovem, uma turma da escola é uma espécie de espelho no qual se pode olhar à sua volta, construindo uma imagem de si próprio e dos outros. As relações entre os alunos são influenciadas por processos de grupo, mas afectam todos os alunos. Ainda mais importante é o fato de que um aluno manifestando um comportamento já perturbado não está ciente do processo que ocorre nele e é incapaz de controlá-lo. O comportamento perturbado é uma forma de repetição do trauma original, no qual a criança desempenha um papel e em vários papéis também expulsa pessoas do seu ambiente imediato (professores, alunos), manifestando sentimentos difíceis em relação a eles e entrando em conflito com eles. Tal criança é percebida negativamente por um grupo que está tentando lidar com ela de alguma forma. A consequência de tal comportamento é uma tentativa de punir ou excluir uma criança do grupo, o que é um sinal claro para questionar a sua pertença ao grupo, ou seja, o ambiente com o qual ele pode, por vezes, ter os únicos laços significativos. O conhecimento dos processos de grupo e a interferência construtiva do educador/ professor/ pedagogo nos processos que ocorrem no grupo em que os alunos perturbados se encontram impede o aparecimento e crescimento de comportamentos disfuncionais (assumir papéis negativos na equipa, estigmatização, quebrar normas e regras de grupo, etc.).

O principal objetivo deste módulo é fornecer conhecimento sobre os determinantes das desordens na relação dos alunos com o grupo. A falta de conhecimento sobre a construção de uma equipe de aula torna-se o primeiro passo para a formação de distúrbios entre o grupo e o indivíduo. Erros no diagnóstico e criação de uma situação educacional, falta de capacidade de reconhecer os papéis dos membros individuais do grupo, ignorância de formas alternativas de resolução de situações de conflito, consentimento à estigmatização e falta de regras e normas de grupo, sem considerar a importância das consequências de tal comportamento, são ações que aprofundam a desordem do indivíduo em relação a um grupo.

Tópicos:

Distúrbios no funcionamento do grupo: manifestações e causas

A capacidade de construir uma equipe de classe

Conhecimento dos papéis do grupo e dos comportamentos resultantes

Capacidade de trabalhar em grupo

Capacidade de estabelecer regras e normas de grupo

Capacidade de impor regras e normas de grupo

Conhecimento de técnicas para lidar com situações de conflito

Desenvolver as capacidades dos alunos de auto-apresentação e de falar perante o grupo

Resultados da aprendizagem:

- Construir o clima certo na sala de aula;
- definir os direitos e obrigações dos estudantes e de si mesmos;
- Nomear e comunicar as necessidades e expectativas dos alunos e em relação aos alunos;
- Aplicar estratégias para lidar com as emoções difíceis no grupo;
- Identificar situações de conflito no grupo e usar métodos apropriados para resolvê-las, evitando possíveis erros;
- Ensinar a colaboração em grupo;
- Conhecer as especificidades da criação e funcionamento do grupo;
- Prevenir a exclusão e estigmatização dos alunos;
- Apoiar os alunos no processo de auto-apresentação;

Conceitos orientadores:

- A atmosfera certa da escola e das turmas é propícia para moldar relacionamentos apropriados entre colegas.
- O conhecimento dos próprios direitos e obrigações é um elemento importante do trabalho em equipe.
- A capacidade de expressar as próprias necessidades e expectativas tem um efeito positivo nas relações mútuas no grupo.
- O conhecimento dos processos de grupo e das fases de agrupamento ajuda a compreender as crises e dificuldades que podem surgir.
- O conhecimento sobre estratégias básicas para lidar com emoções difíceis (raiva, raiva, raiva, medo) elimina comportamentos que perturbam os relacionamentos adequados
- O conhecimento de formas alternativas de resolução de conflitos minimiza o risco de situações litigiosas.
- A consciência dos professores sobre as possibilidades dos seus erros na situação de resolução de conflitos entre alunos (avaliar, generalizar, minimizar, "conduzir uma investigação") contribui para a sua eliminação.
- O ensino de formas eficazes de cooperação em grupo e com um grupo regula as relações mútuas na sala de aula.
- O ensino da auto-apresentação dos alunos reduz o seu stress e aumenta a sua auto-estima.

Perguntas orientadoras:

- Quais são as perturbações de funcionamento dos alunos no grupo?
- Que papéis de grupo aparecem na equipe? Quais são as suas características?
- Qual é o âmbito de competências dos professores, educadores e educadoras na identificação de perturbações nas relações de grupo?
- Qual é o conhecimento dos professores sobre os conflitos de grupo e seus mecanismos?
- Que métodos de resolução de situações de conflito os educadores conhecem?
- Que competências são necessárias no trabalho de um professor ou educador para manter relações corretas no grupo?
- Como criar vínculos adequados no grupo?
- Que estratégias devem usar os educadores na abordagem de pessoas com diferentes papéis de grupo?
- Como ensinar a cooperação em grupo?
- Como impor consequências para o comportamento anti-grupo?

- Como contrariar a experiência de rejeição e exclusão de um aluno do grupo?
- Como ajudar o aluno a adaptar-se ao grupo?
- Como desenvolver habilidades de auto-apresentação entre os alunos?

Exemplos de trabalho com um grupo e em grupo:

- funções e tipos de grupos (estratégia 2.3.1)
- habilidades de trabalho em equipe (estratégia 2.3.2)
- problemas básicos no funcionamento do grupo (estratégia 2.3.3)
- abordagem aos conflitos (estratégia 2.3.4)
- maneiras de resolver o problema (estratégia 2.3.5)

2. 3. 1. Definição de Grupo, Funções, Tipos de Grupos - Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota

A educação do aluno dentro do grupo escolar é feita através de relações interpessoais desenvolvidas dentro do grupo de alunos. Estas relações entre os alunos contribuem para a criação de um clima de sala de aula e de um conhecimento mais profundo entre eles, que pode ser positivo, propício à aprendizagem, ou pelo contrário, tenso, inibidor do progresso individual.

Cada vez mais, organizar e orientar um grupo de alunos tornou-se uma atividade extremamente trabalhosa e complexa, que envolve uma multiplicidade de recursos individuais, esforços e ações do professor.

Sintomas de problemas:

Um conflito que ocorre no grupo de alunos tem os seguintes sintomas:

- **Desconforto**, uma sensação intuitiva de que algo está errado, mesmo que o aluno não possa dizer algo específico. É um momento em que o professor pode encontrar uma forma de prevenir conflitos.
- **O incidente**, envolve pequenas ações, por exemplo, uma troca de comentários entre os membros do grupo que são tristes ou irritantes, mas que não persistem e são esquecidos em um curto período de tempo.
- **Mal-entendido**, pode ser gerado pela má comunicação entre os membros do grupo. Quando conclusões errôneas são tiradas, isso significa que preconceitos, mentiras, agressões ocorreram.
- **Tensão**, se instala quando um membro do grupo tem a percepção da ação distorcida. Atitudes negativas e ideias fixas presentes de ambos os lados tornam-se uma fonte permanente de medo.
- **A crise**, é a manifestação mais óbvia do conflito. É o momento em que a relação entre os membros do grupo é interrompida e surgem várias manifestações de violência verbal e física.

Causas de problemas:

As principais fontes de conflito podem ser:

- necessidades básicas;

- valores diferentes;
- percepções diferentes;
- interesses diferentes;
- recursos limitados;
- necessidades psicológicas

Os conflitos entre alunos são determinados por:

- o ambiente competitivo: os alunos estão habituados a trabalhar individualmente, falta-lhes a capacidade de trabalhar em equipa, confiança nos outros, se não conseguirem triunfar sobre os outros, perdem a auto-estima;
- a atmosfera de intolerância: falta de apoio entre colegas, ressentimento em relação às capacidades e realizações dos outros, desconfiança, falta de amizade, solidão e isolamento;
- má comunicação: os alunos não sabem como ouvir e comunicar, expressar suas necessidades e desejos, não compreendem ou não entendem mal as intenções, sentimentos, necessidades e ações dos outros;
- expressão inadequada das emoções: os alunos não sabem como expressar sua raiva ou insatisfação de uma forma não agressiva, suprimir suas emoções;
- falta de capacidades de resolução de conflitos: são usadas formas violentas em vez de formas criativas;
- abuso de poder pelo professor: o professor usa regras inflexíveis, autoridade exacerbada, atm a esfera do medo e do mal-entendido.

Conflitos entre professores e alunos são baseados em múltiplas causas, incluindo:

- não resolução de problemas mais antigos, sobre o fundo dos quais se acumulam novas tensões;
- estimulação, apreciação desigual praticada na actividade;
- sobrecarga com tarefas indiferenciadas, correlacionadas com uma avaliação incorrecta;
- avaliação subjetiva do conhecimento e do comportamento afetivo-attitudinal;
- dando mais importância à informação e menos formação;
- não avaliação das preocupações dos alunos com o estudo independente, afirmação da criatividade, conclusão dos conhecimentos através de actividades extracurriculares;

- redução da diversificação de métodos participativos activos e envolvimento efectivo dos alunos na actividade de ensino-aprendizagem;
- aplicação insuficiente de várias formas e receitas de comunicação com todos os alunos;
- afirmação subjectiva da exigência;
- não aceitar opiniões contrárias ou modificadas expressas por estudantes;
- recurso à autoridade na resolução de problemas que surjam;
- passividade ou adiamento da resolução de problemas;
- não se adaptando à evolução do desenvolvimento dos alunos, às peculiaridades da idade;
- lacunas na formação de competências de conhecimento mútuo, trabalho em grupo, cooperação, aceitação mútua;
- não formação dos alunos na gestão da actividade - na organização, na tomada de decisões actuais, na coordenação, na avaliação;
- Os alunos não sabem as consequências de não participar nas actividades;
- não usar relações de comunicação fora das aulas, em actividades extracurriculares para comunicação, conhecimento, estimulação, resolução de problemas;
- analisa, erroneamente, avaliações subjectivas do comportamento dos alunos;
- estilo permissivo ou, pelo contrário, autocrático, rígido.

Consequências dos problemas:

Normalmente, os conflitos no ambiente educacional não aparecem de repente, eles registram uma evolução no tempo, o que marca uma gradual acumulação de tensões. Quanto às consequências dos conflitos no ambiente educativo, há que distinguir entre *consequências positivas e negativas, consequências funcionais e disfuncionais*.

Há uma série de *consequências negativas*, incluindo:

- produzem emoções e sentimentos negativos: raiva, ansiedade, medo, sofrimento e agressão;
- ressentimentos, tristeza, stress; solidão;
- confusão afectiva e cognitiva;
- Doenças mentais e orgânicas;
- pode destruir a coesão e a identidade do grupo;
- perda de tempo;

- diminui o envolvimento na actividade;
- diminui a sensação de auto-confiança;
- polariza posições e leva à formação de coalizões;
- envolve dilemas morais;
- dificuldades na tomada de decisões;
- falta de liberdade, etc.

O conflito no ambiente educacional não implica necessariamente aspectos negativos: tensão, disputa. Tem também uma série de *consequências positivas*:

- aumenta a motivação para a mudança, combate a estagnação;
- melhora a identificação de problemas e soluções;
- aumenta a coesão de um grupo após a resolução comum de conflitos;
- aumenta a capacidade de adaptação à realidade;
- oferece uma oportunidade para o conhecimento e o desenvolvimento pessoal;
- desenvolve a criatividade;
- reforça a auto-confiança e a auto-estima;
- aumenta a qualidade das decisões;
- racionaliza a atividade;
- encoraja o conhecimento mútuo, etc.

Enquanto os conflitos funcionais são motivadores e geradores de ideias, propícios à criatividade e à mudança, os conflitos disfuncionais conduzem a um desperdício de energia, tempo, difícil de quantificar com precisão. As consequências dos conflitos disfuncionais no ambiente educativo consistem em: animosidade, ressentimento, medo, insatisfação, frustração, absentismo, stress, mau desempenho e, muitas vezes, abandono da escola.

Os conflitos no ambiente educacional são inevitáveis, por isso é um erro evitá-los. Eles não devem ser ignorados porque atrairiam queixas ocultas, frustrações que sairão mais cedo ou mais tarde. A falta de conflito é suspeita, uma escola, uma classe em que ninguém expressa satisfação ou insatisfação está condenada ao fracasso por falta de envolvimento dos alunos, indiferença, aceitação da mediocridade, falta de aspirações. O conflito fortalece as relações intergrupais e motiva o grupo/classe na adoção de soluções construtivas que salvam a coesão do grupo diante de ameaças externas. Ao destacar as razões das frustrações, insatisfação ou falta de comunicação, promove-se a autoconsciência do grupo/classe e procuram-se soluções para acomodar os valores gerais do grupo.

No nível individual, o conflito estimula o autoconhecimento e a capacidade de compreender e aceitar os recursos motivacionais dos outros, desenvolvendo o espírito de tolerância.

O conflito também estimula a evolução pessoal. Os professores ou gestores escolares ficam a conhecer melhor o grupo/classe subordinado e as questões que foram a base do conflito.

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Aplicar a técnica de Negociação	<p>Desta forma, você traz as partes envolvidas em um conflito para discutir e tentar chegar a uma solução aceita por ambas as partes, sem a intervenção de uma terceira parte.</p> <p>Com esta técnica você inicia uma interação entre grupos, entre os membros do grupo com interesses e objetivos inicialmente diferentes, que visa chegar a um acordo e tomar uma decisão comum através do confronto direto.</p>
2.	Aplicar o método de Mediação	<p>Traga uma pessoa neutra para o conflito, que encoraje as partes a discutir e alcançar uma solução para o conflito dentro do grupo.</p>
3.	Use o método de Arbitragem	<p>Ouçã atentamente ambas as partes separadamente ou ao mesmo tempo e não esconda nada do que foi dito.</p> <p>Persuadir os oponentes a ouvirem-se uns aos outros.</p> <p>Realce o momento em que o mal-entendido ocorreu sem culpar alguém.</p> <p>Faça perguntas para descobrir as razões que causaram o conflito.</p> <p>Peça aos adversários que proponham soluções aceitáveis para as partes.</p>

		<p>Decidir se as soluções propostas são aceitáveis para ambas as partes.</p> <p>Escolha a solução que reduza o conflito.</p> <p>Você tem que seguir a aplicação da solução e tem que intervir se ela não der resultados.</p>
--	--	--

Bibliografia

Stoica-Constantin, Ana, 2004, O conflito interpessoal, Editora Polirom, Iași

Ulrich, Cătălina, 2000, Class management of students - learning through cooperation, Ed. Corint, Bucareste.

<http://www.umfcv.ro/ccop-despre-conflicte-in-general> (16.01.2021).

<https://www.scribd.com/doc/134004668/Modalitati-de-Rezolvare-a-Conflictelor> (16.01.2021).

2.3.2. Habilidades de Trabalho em Equipa - Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota

A escola moderna adotou métodos de trabalho que incentivam atitudes prosociais e produtivas, focadas na eficiência e na cooperação. Uma das preocupações constantes dos professores, independentemente da sua especialidade ou experiência, é a gestão da equipa de alunos. Ela envolve uma série de comportamentos de organização da equipe, iniciada pelo professor, a fim de criar e mencionar um clima que lhe permita alcançar o objetivo instrucional e facilitar a atividade de aprendizagem dos alunos. A falta de capacidade de liderança, graças à qual a equipe responde adequadamente às suas próprias necessidades e expectativas, pode gerar conflitos desnecessários e dificultar a comunicação mútua.

Sintomas de problemas:

Conflitos podem muitas vezes surgir em equipas de alunos. Entre os fatores que desencadeiam esses conflitos estão também:

- Reuniões disfuncionais dentro da equipa;

- Relações tensas com os membros da equipe;
- Reações exageradas dentro da equipe;
- Grupos opostos que são formados dentro da classe dos alunos ou da equipe;
- Padrões repetitivos de discordância;
- Incapacidade de seguir em frente e diminuição da produtividade;
- Perda de confiança;
- Nível inusitado de sensação de pressão dadas as circunstâncias;
- Evite trabalhar com alguns ou todos os colegas de equipe;
- Comportamento conflituoso;
- Confrontação;
- Sentimentos de não ser bem-vindo;
- Escalada do conflito - violência verbal, violência física ou moral;
- A raiva;
- Confusão;
- Ansiedade;
- Falta de comunicação entre os membros da equipe;
- BULLYING.

Causas dos problemas

A falta de confiança é caracterizada pelo medo de permitir que os membros da equipe sejam vulneráveis aos outros, o que impede a construção da confiança na equipe.

O medo do conflito - por desejo de manter uma harmonia artificial - os membros da equipe podem suprimir o surgimento de conflitos produtivos.

A falta de comprometimento pode ser gerada pela falta de clareza ou confiança e impede que os membros da equipe tomem decisões que eles possam levar adiante.

Evitar a responsabilidade baseia-se na tendência de evitar o desconforto interpessoal gerado pela responsabilização de outro colega de equipa pelo comportamento e desempenho de um ou mais membros da equipa.

Falta de atenção aos objectivos comuns porque os objectivos individuais são perseguidos. A atenção ao status pessoal pode impedir que os membros da equipe se concentrem em alcançar o sucesso coletivo.

Consequências dos problemas

O impacto de um conflito dentro de uma equipe / os membros individuais da equipe pode ser destrutivo e pode ser expresso nas seguintes consequências negativas:

- aumento do pessimismo e do desprezo entre os membros da equipe;
- provocando novos e mais destrutivos conflitos dentro da equipa;
- baixar o nível de organização da equipe, reduzindo a disciplina e, conseqüentemente, a uma diminuição do desempenho da equipe;
- frustração nas habilidades e habilidades individuais;
- sentimentos de dúvida de si próprio;
- perda da motivação principal;
- destruição das orientações de valor e padrões de comportamento existentes;
- perda de fé nos ideais individuais, o que leva a comportamentos desviantes e, como um caso extremo - a desistência da equipa;
- avaliação negativa dos outros membros da equipa;
- o sentimento de desapontamento dentro da equipa ou dos membros da equipa;

Conflitos dentro de uma equipe também podem ser positivos. Entre os efeitos positivos de um conflito estão:

- Conflito aumenta o nível de flexibilidade - o conflito insta os membros da equipe a sair da sua zona de conforto e ser mais flexível, implicitamente mais adaptável;
- O conflito aumenta as habilidades de comunicação - o conflito ajuda os membros da equipe a comunicar idéias de forma mais clara e inteligível;
- O conflito contribui para a inovação - quanto mais diferentes forem os membros da equipe envolvidos, maiores as chances de conflito, mas ao mesmo tempo essa diversidade é também uma fonte de inovação;

- O conflito aumenta o nível de empatia - os membros da equipe são mais cautelosos com as necessidades do grupo; eles aprendem a ouvir ativamente;
- Conflito aprende controle e profissionalismo - os membros da equipe que aprendem a lidar com o conflito de forma apropriada têm mais controle sobre suas emoções, para que possam deixar mais espaço para a razão. Quanto maior for o nível de racionalidade à custa da decisão baseada na emoção, maior será o nível de profissionalismo.

A maioria das pessoas associa o conflito a uma questão negativa, mas uma mudança de perspectiva sobre ela pode trazer benefícios mensuráveis para uma equipe de estudantes. É responsabilidade dos professores estar atento aos benefícios das situações de conflito e moderá-los de acordo com elas, e cada professor tem a equipe que merece. É responsabilidade deles manter uma perspectiva aberta, mesmo sobre o conflito.

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Esclarecer o papel e o objetivo da equipe.	Você precisa fornecer um ambiente aberto para os membros da equipe, onde: <ul style="list-style-type: none"> - eles podem comunicar abertamente e negociar; - onde os membros da equipa começam a aceitar-se uns aos outros; - As regras estão a começar a ser estabelecidas; - a coesão da equipe se desenvolve; - As discussões podem ocorrer de forma aberta, transparente, sem ataques aos membros da equipe; - todos conhecem o seu papel na equipa e as consequências dos resultados do seu trabalho;

		<ul style="list-style-type: none"> - membros da equipe experimentando as emoções e sentimentos de: pertença, segurança e estabilidade, aceitação, energia, atenção ao processo.
2.	Respeite os limites!	Trabalhe constantemente para conhecer sua equipe de alunos, aprender o máximo possível sobre os pontos fracos e fortes de cada membro e respeitar seus limites!
3.	Cooperar.	Ajuda pela cooperação, não pelo estímulo forçado da equipe a compartilhar tarefas e papéis para que cada membro se concentre no que ele sabe / pode fazer melhor.
	Seja um bom líder!	Trabalhar para ser o melhor líder de equipe e ensinar os alunos a serem bons líderes de suas equipes, para reconhecer se outra pessoa é mais capaz com qualidades reais de fazer uma reunião bem-sucedida, de conduzir diálogos argumentativos, de encontrar pontos em comum ou de colocar a equipe na melhor forma e produtividade. Ensine aos alunos que um bom conhecedor de uma equipe é uma pessoa que atribui responsabilidades a cada membro para dar-lhes a oportunidade de agir com confiança, e começar com o seu próprio modelo.

Bibliografia

Gheorghiu, A., (2006), Apoio ao curso "Trabalho em equipe".

Katzenbach Jon R, Douglas K. Smith, (1993), "The Wisdom of Teams" (A Sabedoria das Equipas): Creating the High Performance Organization", New York, Harper Business,

Zoltán Bogáthy, Ildikó Erdei, Corina Ilin, Formação e desenvolvimento de equipes de apoio aos cursos, Fundação Diáspora, Coleborn Consulting

<https://proform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/managementul-conflictelor> (16.01.2021).

<http://www.umfcv.ro/ccop-refacerea-relatiilor-dupa-conflict> (16.01.2021).

2.3.3. Identificação dos problemas de funcionamento do grupo - Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota

As actividades diárias, desenvolvidas em casa, na escola ou no trabalho, implicam o envolvimento e o funcionamento em grupo para atingir um objectivo específico. As pessoas têm diferentes níveis de educação, suas próprias experiências, perspectivas, formas de lidar com desafios, lutas e também oportunidades, que influenciam as relações entre os indivíduos e o funcionamento do grupo também.

O clima e a coesão grupal são aspectos chave quando se fala do funcionamento do grupo. O clima de grupo refere-se tipicamente à "atmosfera emocional geral do grupo" (McClendon & Burlingame, 2011, p. 165). Um bom grupo climático é caracterizado por uma abordagem de apoio, orientação ao problema, espontaneidade, empatia, igualdade, provisionalismo.

Por outro lado, a coesão grupal é extremamente importante para uma boa relação entre os indivíduos. Em um grupo coeso as pessoas estão interagindo mais umas com as outras de forma positiva, estão mais confortáveis para expressar seus pensamentos e sentimentos, são mais amistosas e cooperativas umas com as outras do que membros de grupos não coesivos e estão falando positivamente sobre seu grupo e seus membros. Além disso, os membros alcançam um alto nível de satisfação e acreditam que tanto seus objetivos pessoais quanto os do grupo são melhor alcançados.

Sintomas de problemas:

Um grupo com mau funcionamento é caracterizado por:

- um clima negativo e estressante
- falta de coesão
- comunicação deficiente entre os membros
- baixo nível de confiança e apoio mútuo
- os conflitos interpessoais aparecem mais frequentemente do que num grupo com uma atitude positiva

Note-se que, num grupo que não está a funcionar bem, prevalece um clima defensivo, onde a avaliação e o controlo são elevados, também o nível de neutralidade, superioridade e certeza.

Uma tarefa desafiadora para os líderes do grupo é construir equipes que possam superar as diferenças que podem surgir entre os membros e manter e melhorar o nível de eficiência, criando um clima de grupo positivo e um ambiente perfeito tanto para o desenvolvimento pessoal quanto profissional.

Causas de problemas:

Um bom funcionamento do grupo e um alto desempenho estão fortemente ligados a propósitos e valores, empowerment, relacionamentos e comunicação, flexibilidade, reconhecimento e apreciação e moral. Sempre que um destes aspectos é influenciado por uma abordagem negativa, o clima e a coesão do grupo são afectados e a eficiência do grupo diminui.

As causas mais comuns que influenciam o grupo são:

- Comunicação insatisfatória
- Questões pessoais
- Contribuição desigual
- Falta de foco
- Prazos em falta
- Conflitos
- Bullying
- Falta de confiança
- Não partilhar informação
- Falta de transparência
- Sem pensamento a longo prazo
- Não indo na mesma direcção
- Demasiados Membros/Pensamento do Grupo

Consequências dos problemas:

Quando o grupo experimenta um ou mais desafios que não são resolvidos no momento, ele pode ter um impacto negativo na dinâmica de grupo e também o nível de eficiência e eficácia diminui. A produtividade é inferior à de um grupo que constantemente resolve seus problemas e tem indivíduos com comportamentos e perspectivas iguais ou próximas. Menos eficiência vai para atrasos na entrega dos resultados, faltando prazos e diminuindo o nível de satisfação do cliente.

O clima de grupo negativo é outra consequência de problemas no funcionamento do grupo. Se um ou mais membros do grupo se sentem menos valorizados ou importantes, ele não participará

com todas as suas habilidades e capacidades para alcançar o objetivo do grupo e criará situações tensas dentro do grupo. Além disso, se a comunicação e o compartilhamento de idéias não forem promovidos pelo líder da equipe dentro do grupo, na maioria dos casos podem faltar conflitos ou boas idéias de outros membros.

O bullying e o conflito podem afetar fortemente o clima do grupo. Se um ou mais membros experimentam este tipo de situações no trabalho, começam a sentir-se sobrecarregados, exaustos e mal conseguem atingir o seu objectivo e participar activamente na realização dos objectivos do grupo. Eles são mais vulneráveis e menos envolvidos em tarefas de grupo. Um clima de grupo negativo impede o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos do grupo. O grupo não será capaz de ser mais produtivo e os membros não desenvolverão suas habilidades, criatividade e capacidade de resolver desafios e atingir metas.

Os indivíduos que não sentem que pertencem ao grupo ou que não partilham os mesmos valores e perspectivas estarão menos envolvidos nas actividades do grupo, serão menos receptivos às necessidades e realizações do grupo e não serão muito activos ou criativos para participar activamente na produtividade e desenvolvimento do grupo.

O baixo desempenho do grupo está ligado aos conflitos ou problemas que cada indivíduo pode experimentar na sua equipa. Se os conflitos não forem resolvidos e a comunicação e um clima positivo um trabalho não for promovido pelo líder da equipe, a equipe pode sofrer um nível decrescente de satisfação e eficiência.

Deixar os membros da equipe saberem que cada um deles é importante e que ele/ela tem um papel específico no grupo e tarefas específicas diminuirá o número de incidentes nos grupos e aumentará a coesão.

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Aumentar a organização cultural	Mostre aos membros do seu grupo que são importantes e você está empenhado em ajudá-los a melhorar. Dessa forma, você está criando uma cultura que realmente encoraja seus funcionários a crescer e construir suas habilidades.

2.	Aumentar o envolvimento	Comunicar e partilhar constantemente os valores e objectivos do grupo.
3.	Criar um clima de grupo positivo	Criar um ambiente de trabalho positivo, assegurando que todos sejam valorizados e possam expressar as suas ideias e criatividade.
4.	Construir equipas	Deixe os membros do seu grupo saber o que se espera deles e qual é o seu papel no grupo.
5.	Gerir diferenças e conflitos	Tente comunicar-se com os membros do grupo e resolver os problemas quando eles parecerem imparciais.

Bibliografia:

Gianluca Lo Coco, Giorgio A. Tasca, Paul L. Hewitt, Samuel F. Mikail, Dennis M. Kivlighan, Jr., Rupturas e reparações da aliança de terapia de grupo. Uma história não contada em pesquisa em psicoterapia, Pesquisa em Psicoterapia: Psicopatologia, Processo e Resultado: Vol. 22 No. 1 (2019)

Keri Frantell, Emoção Positiva e Negativa e Emoção Negativa, Emoção Gr e Emoção, Clima de Grupo e Empatia Etnocultural no Diálogo Intergrupar, Universidade do Tennessee - Knoxville, 2016.

Johnson, Jennifer, Burlingame, Gary, Olsen, Joseph, Davies, D., Gleave, Robert, Group Climate, Cohesion, Alliance, e Empathy in Group Psychotherapy: Modelos de Equações Estruturais Multilevel: Journal of Counseling Psychology, vol. 52, DOI 10.1037/0022-0167.52.3.310

<https://monday.com/blog/teamwork/efficiency-and-effectiveness/> (16.01.2021).

2.3.4. Descobrir as formas possíveis de resolver o conflito - Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota

Os conflitos surgem frequentemente em grupos, especialmente se o tamanho do grupo for grande, e podem surgir e afectar fortemente tanto a dinâmica do grupo como o clima. A abordagem na resolução do conflito é um desafio importante para o líder do grupo e pode determinar a produtividade e eficiência da equipe a curto e longo prazo. O conflito em equipe é um problema interpessoal que ocorre entre dois ou mais membros de uma equipe e afeta os resultados do trabalho em equipe, Uma equipe ou um grupo pode experimentar um ou mais tipos de conflitos ao mesmo tempo, dependendo da fonte das diferenças. Na literatura específica, são destacados vários tipos de conflitos:

Lp.	Grupo	Tipo	Descrição
1	Por atributo funcional a equipe ainda alcança seus objetivos	Conflitos funcionais	não afectam significativamente o desempenho da equipa
2	Por Origem de Conflito	Conflitos disfuncionais	Os objectivos da equipa não podem ser alcançados porque os mal-entendidos são demasiado profundos entre os membros do grupo
		Valores dos membros da equipe	Surge quando surge uma divergência entre os valores pessoais e os valores do grupo
		Objetivos vs. Expectativas	Aparecer quando os objetivos e as expectativas não são os mesmos
		Papéis e responsabilidades	Quando as responsabilidades não são atribuídas às pessoas certas ou são vagas
3	Por Comportamento	Falta de recursos	Aparecer quando os recursos do grupo são limitados e aumentam o nível de responsabilidade e stress

		Conflitos de equipes construtivas	Pode terminar com a partilha de ideias e soluções para os problemas
--	--	-----------------------------------	---

Sintomas de problemas:

Identificar um conflito real entre os membros do grupo é muito importante e também um desafio para o líder da equipe, a quem é necessário observar e agir quando os problemas surgem. Um conflito pode ser considerado uma ameaça potencial e prejudicial se se repetir ou se não for resolvido a tempo. Os primeiros sinais dos conflitos são:

- Diminuição da produtividade
- Baixa qualidade dos resultados
- Absenteísmo
- Problemas de comunicação
- Stress e ansiedade
- Perda de confiança em outros membros ou nos valores do grupo

Os conflitos de equipe podem trazer tanto aspectos positivos quanto negativos. Depende apenas de como os conflitos são geridos pelo líder da equipa.

Causas de problemas:

As causas mais comuns dos conflitos em equipe são

- Insegurança, ciúme, inveja, diferentes tipos de personalidades que se chocam ou competem por recursos, como informação, dinheiro, suprimentos ou acesso à tecnologia.
- Desvios, falta de confiança e cooperação podem determinar avarias e ambientes de trabalho negativos. Os indivíduos não compartilham informações ou idéias, trabalham por conta própria e o resultado final não poderia ser o esperado.
- A pessoa ouviu o que ele ou ela queria ouvir. Ouvir e ouvir são duas coisas diferentes. Ao ouvir você está fazendo uma escolha e decide o que significa para você o que você ouviu.
- A pressão gera stress e ansiedade aos indivíduos

- Os que não têm poder, querem poder, enquanto os que têm todo o poder querem mais. Ambas as categorias estão em competição e tentam alcançar as suas necessidades e desejos.
- Existem dois tipos de situações: quando os objetivos pessoais e os objetivos do grupo não são os mesmos e os indivíduos não lutam para participar do bem-estar da equipe e a segunda, quando os indivíduos não têm coragem de expressar suas expectativas e objetivos porque temem.

Também, a isto podemos destacar outras causas como:

- administração medíocre
- tratamento injusto
- papéis pouco claros no emprego
- formação inadequada
- ambiente de trabalho deficiente
- falta de igualdade de oportunidades
- intimidação e assédio
- alterações significativas aos produtos, organogramas, avaliações ou sistemas de pagamento

Consequências dos problemas:

Em qualquer tipo de grupo ou equipa, os conflitos surgem sempre a partir de desacordos devido a diferenças de pontos de vista, ideologia ou competição insalubre que podem ter consequências positivas ou negativas.

Em muitos casos, os conflitos são vistos de uma perspectiva negativa, mas também podem ter benefícios, reforçando a ligação entre os membros do grupo e encorajando a mudança.

Efeitos positivos dos conflitos

- **Cria a Mudança** - implementar as novas políticas que melhor se adaptam à nova dinâmica do grupo
- **Congruência de objetivos** - rever as metas e objetivos do negócio para ajudar a satisfazer as necessidades das partes em conflito e todas as partes avançam na mesma direção
- **Inovação** - os funcionários normalmente sentem que têm de desenvolver novas estratégias e formas de conduzir os negócios

- **Unidade de Grupo e Cooperação** - discutir e negociar seus interesses dentro do grupo e incentivar o trabalho em prol do objetivo comum do grupo
- **Identificar Novos Membros** - os membros que não estão tão envolvidos na atividade de grupo podem ser inspirados a participar mais

Efeitos negativos dos conflitos

- **Diminuição da Produtividade** - os membros se concentram mais em como lidar com o conflito e menos nas tarefas e objetivos
- **Impactos na rotatividade de empregados** - os membros ficam cada vez mais frustrados e podem decidir acabar com a filiação
- **Escalada de Conflitos e Violência** - quando os conflitos não são resolvidos a tempo, podem surgir situações intensas entre os membros da organização
- **Perda de receita** - um ambiente de trabalho tóxico afeta a satisfação dos funcionários, o que, por sua vez, pode aumentar as taxas de rotatividade de pessoal
- **Má comunicação e mal-entendidos** - os membros estão a discutir em vez de colaborar e comunicar adequadamente
- **Absentmindedness para outras coisas**
- **Falta de interesses para trabalhar**
- **Insatisfações laborais**
- **Dificuldades de trabalho**
- **Estranhamentos ou alienações de outros**
- **Desapontamentos.**

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Incentivar a colaboração	Concentre-se no que os membros concordam e incentive-os a comunicar mais e a resolver os seus problemas.
2.	Posição dos membros da Restate	É necessário dizer-lhes quais as suas expectativas em relação a eles e o que eles precisam de alcançar.

3.	Abordar uma disposição de "concordar em discordar".	Conte histórias de sucessos e fracassos na forma como os membros do grupo operam, incluindo como os membros ultrapassaram as suas diferenças e chegaram a acordo.
4.	Situação de detenção	Lidar com o conflito imediatamente e praticar a escuta activa.

Bibliografia:

Adams, J. (2007). Positive Effects of Workplace Satisfaction and Negative Effects of Withdrawal (Efeitos Positivos da Satisfação no Local de Trabalho e Efeitos Negativos da Retirada). *Managing People in Organizations*, 153-174. doi:10.1007/978-0-230-20773-8_10

Hussein, H., Al-Mamary, Y. (2019). Conflitos: Os seus tipos, e os seus efeitos negativos e positivos nas organizações. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENTIFIC & TECHNOLOGY RESEARCH*, 8(8).

<https://smallbusiness.chron.com/positive-negative-consequences-conflict-organizations-10254.html> (16.01.2021).

2.3.5. Escolher uma forma de resolver o problema - Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota

A participação nas aulas é um aspecto importante da aprendizagem dos alunos. Quando os alunos falam em classe, eles aprendem a expressar suas idéias de uma forma que os outros possam entender. Quando fazem perguntas, eles aprendem como obter informações para melhorar sua própria compreensão de um tópico.

A participação nas aulas também é uma valiosa ferramenta de aprendizagem para os professores. Através das perguntas dos alunos, você aprende o que eles não entendem, e pode ajustar a sua instrução de acordo.

Tal como falar em frente a um grupo não chega facilmente a muitos adultos, no entanto, falar em classe é uma luta para muitos alunos. Essa luta pode se manifestar na sala de aula de várias maneiras - não se oferecendo para responder perguntas, não pedindo ajuda, não falando em atividades de pequenos grupos, nem mesmo não falando em sala de aula.

Como professor, você terá mais sucesso estimulando um aluno a falar se você conseguir descobrir porque ele está relutante em participar. Qualquer que seja a razão da sua reticência, o seu papel não é forçá-lo a falar; ao fazê-lo, é mais provável que ele se abra. O seu papel é fornecer um clima de apoio e encorajamento que o ajude a sentir-se mais confortável, mais confiante e menos receoso de falar, e o encoraje a resolver situações problemáticas emergentes. A existência de grupos sociais sem situações problemáticas e de conflito é impossível, por isso, quanto mais necessárias são as habilidades para lidar com situações difíceis.

Sintomas de problemas:

A escola é um espaço onde pessoas de diferentes idades, diferentes capacidades intelectuais, interesses, maturidade social e experiências de vida se encontram. Num grupo tão diverso, é difícil obter o consentimento permanente e a falta de conflitos, o que sem dúvida traz consequências positivas em termos de formação de competências para a vida. As pessoas que não conseguem lidar com situações difíceis estão mais frequentemente expostas a elas:

- solidão,
- ostracismo,
- fobia escolar,
- falhanços escolares,
- ...a fuga,
- baixa auto-eficácia,
- evitando situações difíceis,
- ...aprendeu o desamparo.

Causas de problemas:

Ao procurar as razões para a falta de habilidades de resolução de problemas, vale a pena prestar atenção a fatores sobre os quais o estudante pode ter influência direta ou indireta. Os mais importantes incluem:

- falta de paciência,
- medo do ridículo,
- medo de falhar,
- baixa motivação para agir,
- ignorância das próprias necessidades.

No entanto, a resolução de problemas que requerem o apoio de adultos. Se o aluno tiver dificuldades em perceber uma situação problemática e compreendê-la, em identificar o problema, será difícil para ele tomar quaisquer medidas para começar a resolver a situação difícil. Também são importantes as formas em que se podem tomar medidas construtivas e fortalecedoras. No caso de padrões familiares e ambientais negativos, a escola se torna o local responsável por equipar o aluno com tais habilidades. Sem a ajuda da escola, especialmente os alunos difíceis não serão capazes de lidar com problemas emergentes de uma forma positiva.

Consequências dos problemas

A consequência da falta de habilidades construtivas para a resolução de problemas pode ser:

- Reação inapropriada a outra pessoa,
- alcançar os objetivos de um sem levar em conta as opiniões dos outros,
- não levando em conta diferentes pontos de vista,
- desrespeito pelos direitos dos outros,
- incapacidade de cuidar das próprias necessidades, retirando-se em momentos cruciais,
- evitando situações difíceis,
- a reagir com raiva e agressão,
- comunicação deficiente.

Plano de ação corretiva

Lp.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Situações sociais de dramatização com estudantes	Pergunte aos alunos como eles podem lidar com a situação de uma forma respeitosa. Desta forma, os alunos podem ouvir o que seus colegas de

		classe podem dizer e fazer, e também ter a chance de experimentar suas próprias respostas.
2.	Ensinar o vocabulário da gentileza	Facilite a conversa entre os alunos, dando-lhes as palavras e frases de que necessitam. No quadro de avisos, poste uma lista de "Termos de Respeito", frases que podem ser usadas para transmitir cortesia e carinho. A lista pode incluir frases como "por favor"; "obrigado"; "desculpe-me"; "eu gosto da maneira como você ...;" "Você quer brincar conosco?;" "Você fez um ótimo trabalho;" e assim por diante. Encoraje os alunos a sugerir frases adicionais.
3.	Apanhar estudantes sendo bondosos	Reconheça os alunos quando os vir agir de uma forma gentil ou útil. Descreva o comportamento específico que você observou. Faça um esforço especial para encontrar algo positivo para dizer sobre os alunos que são propensos a um comportamento indelicado.
4.	Seja paciente ao esperar por uma resposta	O aluno pode precisar de mais tempo do que o normal para organizar as suas ideias e formular uma resposta. Como resultado, ele pode ser lento em responder a uma pergunta. Se assim for, dê-lhe tempo extra, esperando por uma resposta um pouco mais do que você normalmente faz. Se outros alunos estiverem clamando por uma resposta, peça paciência também.
5.	Monitorar a participação da classe	O monitoramento o ajudará a determinar quem está e quem não está participando, e aprender se um determinado aluno está melhorando. Uma maneira simples de acompanhar a participação dos alunos é manter um quadro de assentos em

		sua mesa e colocar marcas de verificação ao lado dos nomes dos alunos que contribuem.
6.	Proporcionar oportunidades para que o aluno pratique suas habilidades de comunicação, reservando um tempo para conversar com ele em particular.	A ideia é ajudar o aluno a sentir-se mais à vontade para falar com uma pessoa, para que, com o tempo, ele se sinta mais confiante ao falar em frente a um grupo. Encontre alguns minutos de vez em quando para falar com ele sobre suas atividades e interesses favoritos. Ou fale com ele quando ele estiver fazendo um projeto de arte ou um trabalho de escrita. Faça perguntas, para que ele possa explicar o que está fazendo, mas tenha certeza de que as perguntas não são ameaçadoras.
7.	Dar ao aluno responsabilidades que exijam comunicação	Você pode ter que acotovelar o aluno para assumir essas responsabilidades, mas não hesite em pressionar um pouco se você estiver confiante de que ele pode fazê-las com sucesso. Por exemplo, você pode encorajá-lo a ser um mensageiro de classe, um professor assistente, um tutor ou o líder de um pequeno grupo de trabalho sobre um tema com o qual ele esteja familiarizado. Certifique-se de elogiar o seu desempenho, mesmo que ele se debata com a tarefa.
8.	Observar o aluno quanto à evidência de um problema de fala ou linguagem	Um aluno pode estar relutante em falar em classe porque tem um defeito de fala ou dificuldade em colocar seus pensamentos em palavras. Os problemas de articulação são geralmente evidentes para os professores, no entanto, as dificuldades no uso do idioma podem ser mais difíceis de identificar. Se as suas observações sugerem um problema de comunicação, traga

		isso à atenção do especialista em linguagem de fala da sua escola, que poderá querer fazer uma avaliação.
--	--	---

Bibliografia:

Gick, M.L., & Holyoak, K.J. Analogical problem solving. *Psicologia Cognitiva*, 12. 306-355.

Beyer, B. Melhorar as habilidades de pensamento - abordagens práticas. *Phi Delta Kappan*, 65, 556-560.

https://www.educationworld.com/a_curr/archives/shore.shtml (16.01.2021).

2.4. PROBLEMAS NA RELAÇÃO CONSIGO PRÓPRIO

AGNIESZKA DOMAGAŁA-KRĘCIOCH

Este tipo de desordem é difícil de diagnosticar porque se manifesta em relações com pares, adultos, ou tarefas. Requer uma observação muito cuidadosa da criança para ver o que nem sempre é perceptível à primeira vista. Dominar a auto-regulação, a habilidade necessária para um comportamento adequado, no caso de um aluno manifestar um comportamento inadequado requer apoio adicional, facilidades, instruções, porque uma criança que compreende melhor o seu comportamento e o dos outros pode prever os efeitos de suas próprias ações. Alunos com comportamento perturbado têm um problema em assumir a responsabilidade pelo seu comportamento e com a sua avaliação adequada. No momento de estresse ou de emoções difíceis, eles experimentam perturbações cognitivas (memória, aprendizagem, atenção) e suas chances educacionais diminuem automaticamente. Isto levanta muitas situações difíceis que podem tornar-se uma fonte de lesões tanto para os alunos como para os próprios professores. O stress forte que ocorre nesses momentos pode fortalecer ainda mais o comportamento indesejável dos alunos. É por isso que é muito importante estar atento aos seus sentimentos e formas de resposta.

Este módulo inclui conhecimento sobre o reconhecimento dos sintomas básicos da autopercepção imprópria. Questões relacionadas com a capacidade do professor de ver e nomear emoções dos seus próprios aprendizes são discutidas aqui, o que determina como reagir adequadamente em situações difíceis. A atenção foi dada à questão das crenças como um fator importante para a abordagem dos problemas. Conhecimentos e habilidades no campo dos sintomas e mecanismos de criação de um círculo vicioso na percepção que a criança tem de si mesma fazem do educador uma pessoa mais consciente e o protegem de entrar em papéis que ele não quer desempenhar.

Tópicos:

A capacidade de reconhecer os sintomas e efeitos dos distúrbios na autopercepção

Consciência das necessidades reais da criança nas mensagens expressas por ele

Desenvolvimento adequado das competências sociais

A capacidade de comparar uma avaliação adequada de si mesmo

Conhecimento das necessidades das necessidades e sentimentos

Trabalhar com crenças/convicções "erradas"

Capacidade de trabalhar com um estudante com distúrbios na percepção das pessoas

Resultados da aprendizagem:

- leia as mensagens do seu aluno
- iniciar uma conversa com um aluno com autopercepção deficiente
- diagnosticar o nível de auto-aceitação do aluno
- reforçar a auto-estima do aluno
- propor comportamento substituto / alternativo ao aluno
- apoiar o aluno na construção de sua própria imagem de si mesmo
- identifique e nomeie as suas próprias emoções e as dos alunos
- lidar com as próprias emoções e as dos alunos
- trabalhar com os "equivocos" dos alunos

Conceitos orientadores:

- Reforçar a auto-estima do aluno
- Propor comportamento substituto / alternativo ao aluno
- Apoiar o aluno na construção de sua própria imagem de si mesmo
- Identificar e nomear as suas próprias emoções e as dos alunos
- Lidar com as próprias emoções e as dos alunos
- Trabalhar com os "equivocos" dos alunos.

Perguntas orientadoras:

- Como você reconhece as mensagens dos alunos?
- Como um professor deve iniciar a interação com um aluno difícil e reagir ao seu comportamento?
- Como os professores podem reconhecer a auto-aceitação dos alunos?
- Os professores podem ajustar a atividade durante a aula ao estado emocional específico em que o aluno se encontra?
- Como ensinar os alunos a lidar com situações difíceis?
- Que conhecimentos têm os professores sobre o uso de comportamentos substitutos?
- Como fortalecer a auto-estima e construir um sistema de valores?
- O que os professores sabem sobre formas destrutivas de lidar com situações difíceis?
- Como ensinar a responsabilidade pelo seu comportamento?
- Os professores podem trabalhar com os conceitos errados dos alunos sobre si mesmos?

- Como é que os professores lidam com as suas próprias emoções?

Exemplos de como trabalhar com um aluno:

- com sintoma depressivo (estratégia 2.4.1)
- com uma orientação sexual diferente (estratégia 2.4.2)
- quem provoca (estratégia 2.4.3)
- comportamento autodestrutivo (estratégia 2.4.4)
- quem é tímido (estratégia 2.4.5)

2.4.1. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos com depressão - Bożena Majerek, Iwona Marczyńska

A síndrome depressiva é uma condição de longo prazo, prejudicial e grave, caracterizada por um humor depressivo excessivo e outros sintomas mentais, comportamentais e físicos. A depressão clínica sofre de:

- 1% das crianças em idade pré-escolar com mais de 2 e 3 anos de idade,
- 2% no grupo de crianças de 6-12 anos de idade,
- de acordo com alguns estudos, até 20% no grupo de jovens.

A depressão da infância e da adolescência é ainda menos conhecida do que a depressão dos adultos. Na adolescência, o dobro das meninas e dos meninos sofrem de depressão. Os distúrbios de ansiedade são mais frequentemente associados a raparigas depressivas, enquanto os distúrbios comportamentais são mais comuns entre os rapazes. Ao mesmo tempo, lembre-se que uma criança calma e tímida, com um ar triste ou deprimido, assim como uma criança irritável, que tem problemas de educação, pode sofrer de depressão. Vale lembrar que o professor não diagnostica distúrbios depressivos, mas pode ser a primeira pessoa a notar sintomas perturbadores.

Sintomas de síndrome de depressão

Como nos adultos, os sinais de depressão em crianças e adolescentes são:

- tristeza,

- limitando ou desistindo de interesses e actividades que tenham anteriormente dado prazer (anhedonia),
- alterações na amplitude da actividade psicomotora (abrandamento ou agitação),
- sentimento de falta de esperança, de sentido na vida e de impotência,
- sentimento de culpa excessivo,
- diminuição da energia e fadiga excessiva,
- transtorno de défice de atenção,
- aumento ou diminuição do apetite,
- alteração do padrão de sono (dificuldade pronunciada em adormecer ou acordar cedo),
- pensamentos recorrentes de morte ou suicídio

Deve também indicar certos comportamentos que um aluno da escola, que podem indicar a ocorrência de depressão:

- atraso mais frequente, aumento do absentismo, saltar especialmente a primeira aula, evitar aulas em que os testes são agendados, retirada da participação ativa nas aulas, muitas vezes falta de preparação para a aula,
- Dificuldade em sentar-se quieto, ansiedade inquietante, ansiedade manipuladora, por exemplo, puxar ou torcer o cabelo, morder a pele, peças de roupa ou outros itens, o que muitas vezes contrasta com a desaceleração psicomotora geral e a forma monótona, muitas vezes muito silenciosa e banhosa de falar.
- explosões repentinas de raiva, queixas e queixas frequentes ou irritabilidade difícil de explicar,
- aumento de lacrimejamento,
- sintomas visíveis de tensão, ansiedade,
- recusa de trabalhar, comportamento anti-social,
- queixas de dor em várias partes do corpo (por exemplo, cabeça, braços, pernas, abdómen, apesar da falta de uma causa somática).

No caso dos alunos depressivos, também podemos ver avaliações cognitivas errôneas , que consistem em:

- generalização excessiva, ou seja, prever apenas as consequências negativas das situações,
- catastrofizando as consequências de situações negativas,

- personalização, que consiste em aceitar irrazoavelmente a responsabilidade pessoal pelas consequências negativas das situações,
- mente seletiva, ou seja, seleccioná-lo para se concentrar apenas nos aspectos negativos da situação,
- exagerando falhas menores e minimizando situações positivas e significativas).

Causas da síndrome de depressão

Durante a adolescência, o número de casos de desordem depressiva aumenta significativamente. Isto está provavelmente relacionado à influência de factores hormonais, mas também ao stress escolar, à pressão para se adaptar às exigências da gripe e à pressão social para alcançar o sucesso. A causa da depressão clínica não é geralmente uma ou única razão, mas uma combinação de fatores adversos externos e internos. Entre os fatores internos devem ser mencionados em primeiro lugar os processos bioquímicos do cérebro e os fatores genéticos. O desenvolvimento da depressão nos alunos desempenha um papel importante no ambiente desfavorável para as famílias, por exemplo:

- abuso de álcool ou outras substâncias psicoactivas por membros da família,
- violência doméstica, situações de abuso mental, físico ou sexual,
- doença crónica de um dos pais ou outro membro da família ou da própria criança,
- a morte de um ente querido,
- o divórcio dos pais ou conflito prolongado,
- negligência e falta de interesse,
- controlo excessivo por parte dos pais,
- sobrecarregando a criança com demasiadas responsabilidades que ultrapassam as suas capacidades ,
- situação financeira difícil,
- o isolamento social da família.

Os factores escolares desfavoráveis que podem agravar os distúrbios depressivos incluem principalmente:

- exigências excessivas colocadas pelos professores,
- mau clima social na escola ou nas aulas,
- violência entre pares,
- violência usada pelos professores,
- insucessos escolares (por exemplo, teste de reprovação).

Na literatura sobre o assunto existem muitas teorias e conceitos científicos que explicam a essência dos distúrbios depressivos. Estas incluem:

1. **Modelo cognitivo da depressão** (A. Beck), no qual foi assumido que pessoas com estados depressivos revelam distúrbios específicos no campo do autoconhecimento na forma de uma auto-imagem negativa e de suas próprias experiências ("Eu não valho nada") , antes de cair na má imagem do ego do mundo ("O mundo é um lugar desonesto") , percepção negativa do futuro ("Eu sempre falharei").
2. O conceito de desamparo aprendido (M. Seligman), segundo o qual as pessoas deprimidas são caracterizadas por "desamparo" na escolha das respostas mais adequadas e a incapacidade de evitar o castigo. Estas pessoas estão convencidas de que o castigo e a recompensa são independentes da sua escolha. O problema básico é a incapacidade de aprender as consequências do comportamento de uma pessoa e do comportamento dos outros.
3. Os conceitos comportamentais assumem a relação da depressão com os baixos níveis de "reforços" que as pessoas recebem do meio ambiente. As causas de depressão podem estar presas tanto na unidade (sensibilidade aos estímulos negativos) como no seu entorno (deficiência "reforços positivos").

Consequências da síndrome de depressão

Consequência dos síndromes de depressão:

A consequência das desordens depressivas entre os alunos é:

- piorando a adaptação social,
- dificuldades na aprendizagem escolar,
- aumento do risco de depressão no futuro,
- pensamentos suicidas e um aumento do risco de suicídio.

Deve ser dada especial atenção às situações em que o aluno:

- expressar pensamentos sobre a falta de sentido na vida,
- revela interesse na morte e na morte,
- reflete sobre a morte,
- afirma que gostaria de adormecer e não acordar de novo ou morrer num acidente de carro,
- procurando informações sobre os efeitos tóxicos de drogas ou venenos .

Mesmo que haja uma pequena probabilidade de cometer suicídio, nestas situações pode haver um sério risco de que o estudante tente suicídio. Nesta situação, o professor não pode manter os seus medos por si próprio. É então necessário contactar imediatamente os pais e um especialista (psicólogo, psiquiatra).

Plano de acção correctiva com estudante com síndrome de depressão

L.p	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Fazer contato com o aluno	<p>Convidar o aluno para uma reunião num lugar e numa hora tranquilos.</p> <p>Comece a conversa dizendo ao aluno o motivo imediato da conversa ("Você está se sentindo triste/irritável há algum tempo. Você está sentado sozinho durante uma pausa. Eu gostaria de falar com você sobre isso")</p> <p>Pergunte sobre os problemas atuais para descobrir que emoções o aluno experimenta e encorajá-lo a falar sobre eles ("O que aconteceu exatamente?") "Está acontecendo algo que não permite que você funcione corretamente e nós podemos ajudar? ") . Descubrir o significado de certas situações para o aluno e como o aluno as vivencia ("O que isso significou para você?")</p> <p>Estar interessado no aluno todos os dias, independentemente do seu estado de espírito, e não apenas quando você vê sintomas perturbadores.</p>

		Ouçã, mostre compreensão e interesse e a intenção de ajudar ("Posso ajudá-lo a resolver o problema?").
2.	Motivar o estudante a contactar um especialista (psicólogo ou psiquiatra) .	Diga-lhes que encontrar e falar com uma pessoa imparcial o ajudará a compreender suas próprias emoções e sentimentos, a organizar suas experiências em um ambiente seguro.
3.	Planeje formas de superar problemas escolares junto com o aluno.	"Posso ajudar-te de alguma forma com este material?"
4.	Conte aos pais sobre os problemas do seu filho na escola.	Convide os pais para conversar em um lugar e horário tranquilos. Conte aos pais as mudanças observadas no comportamento do seu filho na escola (você deve citar o máximo de fatos possíveis, por exemplo: "Eu vejo muitas vezes Diana sentada sozinha no corredor, enrolada, roendo as unhas no sangue...")
5.	Convencer os pais a usar ajuda profissional.	1. Manifeste a sua preocupação ("Estou muito preocupado com o seu filho e gostaria de ajudar"). 2. Vale a pena mencionar o alto risco de suicídio em adolescentes. 3. Explicar as possibilidades de procurar aconselhamento especializado. 4. Fornecer endereços específicos, números de telefone da manhã onde a família receberá ajuda.

Bibliografia:

Monika Turno, Dziecko z depresją w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów, Warszawa, ORE, 2010.

Bee H. (2004), Psychologia rozwoju człowieka, Zysk i S-ka, Poznań.

Hallstrom C., McClure N., Depresja. Odpowiedzi na pytania, Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2007. Hammen C. (2006), Depresja, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Kendall P. C. (2004), Zaburzenia okresu www.linia wsparcia.pl i adolescencji, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, www.forumprzeciwdepresji.pl. Gdańsk dzieciństwa www.swiatproblemow.pl/wsparcie-uczni-z-objawami-depresyjnymi
www.psychoterapiapt.pl/uploads/PT2008n2s15Kolodziejek.pdf

2.4.2. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos de outra orientação sexual - Bożena Majerek, Iwona Marczyńska

A identidade psicosexual é um componente extremamente importante do "eu" humano em torno do qual as pessoas constroem a sua auto-imagem. O conhecimento sobre sua formação é útil no trabalho com alunos e jovens, especialmente que cada professor encontre alunos homo - ou bissexuais em sua classe.

Na primeira infância, assistimos a manifestações de sexualidade. No entanto, o desenvolvimento da necessidade sexual ocorre durante a adolescência e ocorre com base no amadurecimento sexual. Durante a adolescência, o desenvolvimento desta necessidade está associado à excitação geral e à tensão sexual, que inicialmente não é dirigida e depois gradualmente começa a ser dirigida a pessoas específicas.

Enquanto a formação da identidade psicosexual em heterossexuais geralmente corre sem grandes problemas, que os gays muitas vezes enfrentam nesta época de profundas dificuldades psicológicas ligadas à ansiedade, falta de aceitação do ambiente e auto-aceitação.

Sintomas de problemas:

Os sintomas de problemas relacionados a diferentes orientações sexuais dependem principalmente da idade e do ambiente em que a pessoa opera. De acordo com o modelo de formação da identidade homossexual, quatro estágios de desenvolvimento devem ser distinguidos:

1. **Sensibilização** (por volta dos 12 anos de idade) - uma pessoa torna-se consciente de algumas discrepâncias entre a heteronormatividade cultural (por exemplo, a suposição comum na sociedade de que as pessoas são heterossexuais) e as suas próprias necessidades e sentimentos em desenvolvimento. Como resultado da impressão de ser "diferente" ou

"diferente", uma pessoa jovem experimenta um sentimento de alienação, uma diminuição da auto-estima, pode retirar-se das actividades sociais e desportivas. Nesta fase, a chamada homofobia internalizada (desenvolvimento de preconceitos contra os homossexuais com a presença simultânea da própria homossexualidade, inaceitável e suprimida).

2. **Identificação confusa** (cerca de 17-18 anos de idade) - nesta fase é possível sentir uma forte ansiedade ao permitir a ideia de ser homossexual ou bissexual. A auto-imagem pode ser desordenada e incoerente. A identificação confusa pode manifestar-se na negação da orientação homossexual ou bissexual, na prática de comportamentos heterossexuais (tentativa de entrar em uma norma cultural), evitando atividades e associações homossexuais. Por vezes observa-se uma manifestação excessiva do sexo oposto (este é o chamado fenómeno de inversão do papel do género) resultante da identidade de género ainda não totalmente formada. Nesta fase, em circunstâncias favoráveis, a identidade e a orientação psicosssexual também são (ou são iniciadas).
3. **Aceitar a identificação** (cerca de 21-23 anos de idade para as mulheres e 19-21 para os homens) - uma pessoa define-se como homo- ou bissexual. Na maioria das vezes, ajuda a fazer contato com outras pessoas da mesma orientação psicosssexual. Contudo, isto nem sempre está associado à aceitação desta identidade (por exemplo, devido à homofobia internalizada) - então a pessoa pode evitar a actividade homossexual e tentar funcionar oficialmente como heterossexual (também nas relações familiares).
4. **Envolvimento** (cerca de 22-23 anos de idade para mulheres e 21-24 para homens) - o estágio de integração da homo- ou bissexualidade, emocionalidade e esfera de valores, abertura aos relacionamentos com parceiros do mesmo sexo e informação aberta sobre a sua homo- ou bissexualidade, por exemplo, familiares ou amigos próximos . O processo no qual as pessoas tomam consciência da sua própria orientação psicosssexual é chamado de "sair" e consiste em informar o ambiente sobre a sua orientação psicosssexual).

Causas de diferentes orientações sexuais:

Entre as razões para as diferentes orientações sexuais, as mais comuns são:

- **Causas psicológicas**

A identidade de gênero é formada em resposta aos papéis que as crianças assumem nas relações com o meio ambiente. Ela é influenciada tanto pelas próprias crianças, seu temperamento, quanto pelos pais com suas crenças e atitudes.

A natureza da relação mãe - criança nos primeiros anos de vida é considerada importante na formação da identidade de gênero. A mãe, desvalorizando o sexo da criança, tem um impacto em sua atitude em relação a sua própria sexualidade, mas as relações de efeito exato e causa - não são conhecidas.

- **Causas biológicas**

A **masculinização e feminização** que ocorre durante o desenvolvimento do embrião humano é rigorosamente dependente de hormônios (masculino e feminino). Os hormônios correspondentes são produzidos como resultado da ativação de certos genes. Sem a actividade dos genes masculinos do cromossoma Y, o embrião não terá testículos, não produzirá hormonas masculinas suficientes e desenvolver-se-á como um embrião feminino, ou seja, os genitais femininos desenvolver-se-ão. O mesmo princípio se aplica ao cérebro. Algumas regiões do cérebro, como o hipotálamo, respondem a hormônios masculinos e femininos durante o desenvolvimento embrionário. No entanto, não há dados precisos sobre o impacto destas interações no comportamento sexual subsequente.

Consequências do comportamento homofóbico:

As consequências das dificuldades e problemas emergentes entre pessoas com uma orientação psicosexual diferente afectam largamente todos os grupos discriminados e resultam principalmente da internalização de Gordon Allport, que lista as seguintes possíveis consequências da estigmatização:

- Ansiedade obsessiva, ou seja, vigilância constante e sensação de perigo, medo de ofensa ou humilhação em situações sociais, com extrema sensibilidade e suspeita no contato com pessoas pertencentes ao grupo majoritário, sensação de dano ou injustiça.
- A negação de pertencer a uma população perseguida, depende principalmente do facto de ele próprio ter deixado escapar a suspeita de pertencer a um grupo de nacionalidades que estiliza as contas a receber (por exemplo, a história e o riso com piadas ofensivas sobre a sua própria população, acenando com estereótipos prejudiciais, a negação directa de

pertencer a um grupo com o risco de exclusão). Tal comportamento, porém, resulta em um grande sentimento de culpa.

- Retirada e passividade, acima de tudo, refere-se a tentativas de suprimir necessidades e sentimentos reais e de reconhecer "seu lugar na linha". Esta forma de sobrevivência, no entanto, está associada a um sentimento de fracasso.
- Enganar e autoironizar consiste principalmente em apresentar o seu próprio grupo de uma forma caricatural. Fazer troça de si mesmo pode ser uma forma de obter a aprovação indulgente de um grupo privilegiado. Por outro lado, jogar de forma exagerada permite domar ou virar os estereótipos, no final levando ao ridículo.
- O fortalecimento dos laços intragrupo é principalmente uma declaração de dano e é mais tolerável quando é possível compartilhar seus sentimentos com outras pessoas que têm sentimentos semelhantes. A própria comunidade dá às pessoas pertencentes a grupos minoritários a oportunidade de viver plenamente juntas, ganhar aceitação e uma sensação de segurança, o que muitas vezes falta no mundo ao redor.
- A astúcia e astúcia, ou fazer pequenas maldades com pessoas do grupo majoritário, é às vezes uma reação à estigmatização e resulta de um desejo de retaliar por perseguição.
- A identificação do grupo dominante, do auto-ódio e do seu próprio grupo ocorre quando uma pessoa pertencente a um grupo marginalizado vê a sua própria população a partir da perspectiva do grupo privilegiado. Em tais situações, por exemplo, pode trabalhar em detrimento do seu próprio grupo, do qual se destaca definitivamente.
- A agressão contra o próprio grupo consiste no uso de distinções intra-grupo e é frequentemente uma forma de se libertar do sentimento de responsabilidade pelo ódio por parte do grupo dominante. Este mecanismo consiste em dividir o próprio grupo em seus representantes "bons" e "maus". Os "bons" geralmente se incluem a si mesmos, enquanto os "maus" são responsáveis pelos preconceitos que prevalecem na sociedade e pelo seu próprio sofrimento.
- O preconceito contra grupos estrangeiros é o resultado de tratar os membros de outros grupos estigmatizados da mesma forma que você é tratado por um grupo dominante. Preconceito contra outros grupos é geralmente o resultado de treinamento social.
- A compreensão mútua é um fenômeno oposto aos preconceitos contra grupos estrangeiros. Às vezes, devido à experiência pessoal de opressão, pessoas pertencentes à população estigmatizada podem simpatizar e apoiar pessoas pertencentes a outros grupos desse tipo.

- A resistência ou a agressão trazem geralmente ataques injustos e podem assumir várias formas, por exemplo, uma actividade social organizada, pessoas educativas ou políticas que actuam para a prevenção da discriminação contra um determinado grupo.
- O aumento do esforço consiste em duplicar os esforços na busca do sucesso no campo escolhido, graças ao qual as pessoas desfavorecidas podem provar o seu próprio valor e o mundo.
- Aplicando por atributos externos a alta posição social como forma de compensar a sua baixa auto-estima.
- O neurotismo é todo tipo de dificuldades emocionais e psicológicas das pessoas estigmatizadas, resultantes de uma falta de aceitação de si mesmas ou da sociedade. Podem resultar em sentimentos de auto-ódio, abuso de substâncias psicoactivas que aliviam o sofrimento mental, ou sofrer dificuldades emocionais. Pode também enfraquecer mentalmente a experiência crônica de ansiedade, a vida em constante tensão, o sentimento ameaçado ou rejeitado pelo ambiente.
- Profecia auto-cumprida como efeitos comportamentais que podem se estabelecer na personalidade. É um fenómeno que ocorre nas relações interpessoais, em que alguém percebe falsamente uma situação e depois se comporta de tal forma que seu comportamento provoca a confirmação da "verdade" desta visão inicialmente falsa da situação.

Para as pessoas que lidam com a anti-discriminação, o conhecimento dos mecanismos descritos acima é um conhecimento obrigatório, com base no qual estratégias anti-discriminação eficazes podem e devem ser concebidas.

A necessidade de tais medidas nota-se particularmente na escola, onde a homofobia vem em várias formas e tamanhos (por exemplo, linguagem discriminatória, abuso verbal, insultos, ou seja "bicha", "puff" e "les", bullying, assédio e até ataque físico). Estudantes a quem são expostas as lágrimas de tal perseguição regularmente:

- dificuldades na aprendizagem escolar
- absentismo
- ansiedade e depressão
- autoflagelação e uma maior propensão para tentar o suicídio do que entre os adolescentes heterossexuais

- formação de preconceitos homofóbicos e indiferença para com os danos dos outros (quando o comportamento violento e discriminatório é aceite pelos funcionários da escola)
- diminuição da auto-estima
- afastamento dos contactos sociais
- vício
- comportamento de risco
- distúrbios comportamentais
- distúrbios alimentares ou de sono.

Tomar medidas nestas situações ajudará a criar um lugar seguro para todos os alunos.

Plano de acção com pessoas de orientação sexual diferente

L.p.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Tomar intervenção pedagógica, que deve ter como objectivo parar um comportamento inadequado num determinado momento para um estudante com uma orientação sexual diferente.	Tome resposta imediata, por exemplo: "Esta é uma linguagem inaceitável nesta aula" (faça claro que todos podem ouvir). Diga claramente a situação: "Ouvi dizer que usas a palavra "maricas". Esta é uma palavra ofensiva e é considerada um insulto. Isto é um discurso de ódio. Esta linguagem é inaceitável!" Revelar as suas próprias emoções, por exemplo: "Eu sou chocado, comovido; zangado por algo assim ter acontecido na nossa escola". Obviamente se opõe ao comportamento, por exemplo: "Discordo totalmente deste

		<p>comportamento". Nós não discriminamos os outros nesta escola".</p> <p>Pedir motivação / perspectiva da outra parte para causar pelo menos uma curta auto-reflexão, por exemplo: "O que você queria alcançar?"</p> <p>Explique aos alunos porque os seus comportamentos são repreensíveis.</p> <p>Expresse sua expectativa de que seu comportamento irá parar, por exemplo: "Espero que você seja respeitoso, sem palavras ofensivas ou homofóbicas".</p> <p>8. Assegurar a responsabilidade. "Acredito que agora entendes o erro que cometeste. Se este comportamento se repetir novamente, então você terá as consequências regulamentares."</p> <p>Também deve ser lembrado, e para não jogar a responsabilidade pelos jovens "chegou a um acordo".</p>
2.	Fazer contato com um aluno que tenha sido sujeito a ataques xenófobos	<p>Convidar o aluno para uma reunião em um local tranquilo.</p> <p>lugar e hora. Lembre-se! A primeira conversa não tem que resolver o problema.</p> <p>Comece a conversa mostrando ao aluno o motivo imediato da conversa - comece descrevendo o que você está observando, por exemplo: "Estou cada vez mais percebendo que você está se afastando dos colegas de classe, se comportando de forma inadequada com você, desafiando</p>

		<p>you no hallway", I heard these homophobic insults that shouldn't have happened.</p> <p>Check the meaning of certain events for the student and how the student experiences them, for example: "What is this significant for you?"</p>
<p>When the student reveals, or "comes out":</p> <p>At this point, young people often feel particularly vulnerable, so they need understanding and support. Pay attention to the choice of words and listen carefully to the way young people talk about their sexual orientation to respond appropriately.</p>		
3.	<p>Try to reduce the different emotions that accompany the confession of the other person.</p>	<p>Show empathy even when you become the subject of an attack, for example: "What can you do about this?", "This is happening and you're not helping me".</p> <p>Show understanding and interest and the intention to help, for example: "I understand you're angry. In reality, someone should have done something before, but didn't, and now I want to fix this", "I imagine it must be very difficult", "You have the right to feel this way", "I think it wasn't easy for you to tell me. I'm very happy and grateful for your trust in me."</p> <p>Check again the meaning of the events for the student and how the student experiences them.</p>

		<p>experimenta, por exemplo: "Do que você mais tem medo?"</p> <p>Deixe os alunos definirem os seus medos e medos.</p> <p>Não tente interpretar o seu estado emocional.</p>
4.	Mostrar aceitação para um aluno com uma orientação sexual diferente.	<p>Deixe clara a sua vontade de ajudar, mas deixe o aluno decidir como será essa ajuda: "Você acha que minha ajuda será útil para você?"</p> <p>Compartilhar conhecimentos - é importante para o aluno saber que uma pessoa não tem influência sobre a orientação em que está e que toda orientação sexual é igualmente correta.</p> <p>Nomear fenômenos tais como: estereótipos ou homofobia, por exemplo: "O que você experimenta é chamado discriminação e é inaceitável."</p> <p>Admita se você não tiver conhecimento suficiente - "Meu conhecimento sobre este assunto não está completo, mas eu vou encontrar informações ou ajudá-lo a encontrá-los".</p>
<p>A conversa pode ser o primeiro passo, mas cabe inteiramente ao jovem decidir quando e como deve proceder. Você não sabe qual será a melhor solução para você, porque não tem percepção das suas necessidades ou da sua maneira única de experimentar a realidade. Ao passar a iniciativa ao aluno, você mostra respeito e é encorajado a tomar suas próprias decisões. Lembre-se! Não faça nada nas costas dela.</p>		
5.	Planejar diferentes formas de organizar o apoio com o aluno.	Tente reunir o máximo de informação possível sobre a situação e o bem-

		<p>estar desta pessoa na escola, num grupo de pares.</p> <p>Clara e simplesmente pergunte que ajuda o aluno espera de você, por exemplo: "O que você acha que podemos fazer sobre isso?", "O que você precisa agora?",</p>
<p>É importante lembrar que os alunos têm direito à privacidade e que os professores não só não precisam informar ninguém (incluindo os pais) sobre a orientação sexual do aluno, como também devem respeitar a sua privacidade.</p>		
<p>No entanto, você deve monitorar a situação dessa pessoa o tempo todo e reagir se necessário.</p>		

Bibliografia:

Allport G. W (1958), *The nature of prejudice*, Anchor Books, Garden City, [w:] M. Pawłęga (2016) (vermelho.) *Szkola bez homofilii - podręcznik trenerski*, Warszawa: Stowarzyszenie Lambda.

Andrusiewicz A. (2014), *Bezpieczna szkoła. Poradnik równościowy dla nauczycieli i nauczycielek*, Cracóvia: Fundacja na Rzecz Różnorodności Polistrefa.

Bojarska K. (2009), *Psychologiczne i społeczne uwarunkowania stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji*, [w:] *Jak zorganizować wydarzenie antydyskryminacyjne?*, Warszawa: Stowarzyszenie Lambda - Warszawa, p. 5-28,

www.przeciwdzialajdyskryminacji.pl/podrecznik_przeciwdzialajdyskryminacji.pdf
(11.05.2020).

Bojarska-Nowaczyk K. (2005), *Psychospołeczne korelaty homofobii*, Gdańsk: Uniwersytet Gdański.

Długolecka A. (2005), *Kształtowanie się tożsamości homoseksualnej*, [w:] K. Slany, B. Kowalska, M. Śmietana (vermelho.), *Homoseksualizm - perspektywa interdyscyplinarna*, Cracóvia: Zakład Wydawniczy Nomos.

Pawłęga M. (2016) (vermelho.), *Szkola bez homofobii - podręcznik trenerski*, http://www.mowanienawisci.info/wp-content/uploads/2016/12/szkola_bez_homofobii_podrecznik.pdf (12.05.2020)

Świerszcz. J. (2016) (vermelho.), *Lekcja Równości. Materiały dla nauczycieli i nauczycielek: Jak rozmawiać o orientacji seksualnej w szkole i wspierać młodzież*, <https://kph.org.pl/wp-content/uploads/2016/02/lekcja-materialy-wyd2-www.pdf> (12.05.2020)

2.4.3. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos com comportamento provocador - Bożena Majerek, Iwona Marczyńska

O comportamento provocador dos alunos é um dos problemas mais comuns dos professores e educadores que aparecem na vida quotidiana da escola.

A provocação é definida como a ação deliberada de um terceiro para provocar uma reação da vítima da provocação, geralmente prejudicial a ela e muitas vezes a pessoas a ela associadas, como obter respostas, informações, evocar emoções fortes, comportamento descontrolado, infringir a lei. Na psicologia, por outro lado, a localização é definida como a aplicação deliberada de comportamentos, reações ou ações específicas, muitas vezes agressivas e repentinas, agindo sobre a psique, não necessariamente de acordo com os princípios e ideologia escolhidos pela pessoa.

Assume-se muitas vezes que se trata de pressupostos demasiado simplistas, acreditando que uma provocação é um acto de plena intencionalidade, planeado, acompanhado de uma antecipação das consequências. Deve, no entanto, aceitar que, especialmente no caso de comportamentos provocativos de crianças e adolescentes, na maioria das vezes não são intencionais e incidentais.

Tipos de comportamentos provocativos dos alunos:

Há muitos sintomas do comportamento provocante dos alunos. Na maioria das vezes estão relacionados ao não cumprimento das regras e regras escolares, ou seja, raiva, atirar objectos, saltar em bancos, destruir a propriedade de alguém, agressão verbal e física em adultos e pares, auto-agressão, usar vulgarismos, recusar-se a seguir instruções e trabalhar em sala de aula, impedir outros alunos de trabalhar, etc.

Podemos distinguir três tipos de provocação:

1. **Provocações e iniciativa** é um trabalho mais do que aquele decidido e planejado com antecedência como uma forma de perceber a surpresa de alguém, colocando um fato consumado, forçando algo (por exemplo, na cobrança do que isso, n , e a partir daí começa a rir alto durante as aulas).
2. A **provocação reativa** é um comportamento que provoca a situação, e especialmente o comportamento de outra pessoa. Pode ser uma reacção espontânea (por exemplo, reflexiva ou defensiva) à presença de outra pessoa, a estímulos fortes (por exemplo, sensação de perigo, falta de tacto), ou bem pensada, precedida de reflexão, escolha e um plano para responder às acções antecipadas ou percebidas e compreendidas por alguém, afirmações (por exemplo, tentar objectar, ultrapassar, prevenir algo).
3. A **provocação de feedback** é por vezes improvisada, provocação múltipla em resposta a provocações adversárias. Elas diferem das provocações reactivas porque normalmente não são a expressão e o efeito de serem surpreendidas pela acção de outra pessoa (...), e isto porque fazem parte de um jogo multilateral e multifásico entre várias entidades.

Causas de comportamentos provocativos dos alunos:

Há dois grupos principais de razões para o comportamento provocador:

➤ **Causas internas** , ou seja, inerentes ao aluno:

- má disposição física ou psicológica num determinado dia, que se manifesta pela ansiedade e irritabilidade,
- tipo de pedido de ajuda,
- necessidade de atenção e apoio de adultos fora da família,
- falta de comunicação e de competências sociais
- incapacidade de lidar com problemas
- adquirir estratégias destrutivas para lidar com situações difíceis
- sentimento de ser subestimado na família, na escola, na equipa da turma,
- melhorando a posição em um grupo de colegas,
- esforçando-se para manter a liderança no grupo, classe, etc.
- um desejo de vingança e humilhação dos outros
- satisfação com a ridicularização dos outros,
- distúrbios mentais

- formas impróprias de libertar tensões, emoções e medos.
- **Causas externas, ou seja,** inerentes a um ambiente familiar, escolar e de pares:
- funcionamento do aluno num estado de sobrecarga emocional permanente (por exemplo, ruptura)
 - casamento parental, doença na família, perda de emprego pelos pais)
 - as expectativas dos pais inadequadas às possibilidades da criança,
 - vontade de ter a atenção de pais "ausentes" e "sobrecarregados de trabalho",
 - uma reacção defensiva às experiências negativas do aluno com professores ou pares,
 - regras de avaliação pouco claras, injustiça, caos organizacional,
 - relações hostis entre professores e alunos ou num grupo de pares
 - vontade de chamar a atenção para um problema social muito importante, embora negligenciado
 - forma monótona (monótona) de ensinar o professor.

Consequências de comportamentos provocativos dos alunos:

A consequência da reacção dos professores e educadores ao comportamento provocador dos alunos pode ser:

1. **A abolição de comportamentos incorrectos** ocorre através do uso de técnicas educativas apropriadas.
2. **Em permanentes** gratificações de **comportamento anormal** obtidas através de provocação consolidam comportamento semelhante e encorajam outros alunos a copiá-lo. Em vez de ampliar o leque de habilidades sociais que permitem a resolução construtiva de problemas e o atendimento de necessidades, os alunos replicam um modelo de comportamento negativo.
3. **Escalada de problemas** que levam a conflitos a longo prazo. Tais consequências ocorrem mais frequentemente quando o professor não toma qualquer reacção e assim informa os alunos que é uma pessoa fraca e tímida que não é capaz de lidar com elas. A professora se estabelece como uma vítima potencial. A escalada dos problemas também ocorre quando a reacção do professor é demasiado hostil, porque desencadeia um desejo de retaliação nos alunos, o que pode iniciar um conflito grave, o que reduz a autoridade do professor aos olhos dos alunos e dos pais, bem como a avaliação da sua competência profissional entre os colegas e o director. O professor reage agressivamente sob a influência da raiva, dá um

sinal de que foi atingido com precisão, o que leva a repetidas tentativas de ridicularização e humilhação. É preciso lembrar também que o engenho das crianças ao provocarem pessoas impopulares é enorme.

Um professor que é sempre um educador deve responder ao comportamento anormal e disfuncional do aluno. No entanto, a sua resposta não pode ser acidental ou ditada pelas emoções atuais, mas deve ser pensada e intencional, dando uma alta garantia de uma mudança positiva no comportamento do jovem.

Plano de ação corretivo com comportamentos provocativos dos alunos

L.p	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Faça uma intervenção pedagógica (possivelmente um confronto construtivo), que deve ter como objectivo parar o comportamento inadequado do aluno no momento em relação a si.	<p>Responda imediatamente. O confronto interpessoal consiste em 3 passos:</p> <p>Primeiro passo: "EU VEJO... EU OUVO..." - esta é uma breve descrição do comportamento do aluno durante a aula. Exemplo: "Tom, vejo que não queres ler-nos o teu trabalho de casa."</p> <p>Segundo passo: "Eu SINTO ... BECAUSE ..." - repetimos a mensagem anterior e nomeamos as emoções que nos acompanham. Usamos a mensagem "I" de acordo com o padrão I ... quando você ..., porque ..., ou seja, seguimos o princípio de dar um feedback construtivo à outra pessoa.</p> <p>Terceiro passo: "ESTOU A PENSAR NO QUE ESTÁS A FAZER?" - confronto interpretativo, ou seja, a interpretação mais provável do comportamento de um aluno.</p> <p>Lembre-se! não confrontamos uma pessoa que não está preparada para isso, ou seja, está inquieta, distraída, super-estimulada.</p>

		<p>Em caso de intervenção, é necessário reduzir o contato físico (nos aproximamos do banco do aluno ou do lugar onde ele está de pé ou sentado) e chamá-lo pelo seu nome para que não haja dúvidas de que estamos nos dirigindo a este aluno.</p> <p>Tal estratégia só será eficaz se o professor estiver consciente das suas próprias emoções e motivos para agir.</p>
2.	Organizar uma conversa individual com o aluno	<p>Convidar o aluno para uma reunião num lugar e numa hora tranquilos.</p> <p>Lembre-se! A primeira conversa não tem que resolver o problema.</p> <p>Ao se preparar para conhecer o aluno, faça uma lista de suas características positivas, referindo-se a situações reais.</p> <p>A entrevista com o aluno começa com informações positivas sobre o aluno para reduzir a sensação de ansiedade dentro.</p> <p>Pergunte sobre os problemas atuais para descobrir que emoções o aluno experimenta e incentive-o a falar sobre eles.</p> <p>Verifique o significado que certas situações têm para o aluno e como o aluno as experimenta.</p> <p>Expresse a expectativa de que o comportamento irá cessar, por exemplo: "Diga-me: como evitar que situações semelhantes aconteçam no futuro? "</p> <p>Se a conversa não der resultados satisfatórios, marque uma reunião com o aluno e seus pais para a próxima reunião.</p>

3.	Na presença de um aluno, informar os pais sobre comportamentos provocadores.	<p>Convidar os pais para uma conversa num lugar e num tempo sossegados.</p> <p>Comece a conversa com os pais com informações positivas sobre a criança, isto ajudará os pais a reduzir o sentimento de medo e perigo.</p> <p>Informe seus pais sobre qualquer mudança no comportamento de seus filhos no recinto da escola. Lembre-se de citar o maior número de factos possível.</p> <p>Juntamente com os pais e o aluno, planear formas de ultrapassar os problemas escolares</p> <p>.</p>
4.	Convencer os pais e o aluno a usar ajuda profissional.	<p>Expresse sua preocupação, por exemplo: "Estou muito preocupado com seu filho e gostaria de ajudar".</p> <p>As consequências de um comportamento provocador devem ser esquecidas.</p> <p>Apresentar oportunidades de aconselhamento especializado. Forneça endereços e números de telefone específicos da clínica onde a família irá receber ajuda.</p>
5.	Escreva o contrato	<p>O objectivo do contrato é adquirir a capacidade do aluno para controlar o seu comportamento. O contrato deve incluir uma descrição do comportamento esperado do aluno, assim como as atividades do professor e dos pais.</p>
6.	Introduzir as possíveis consequências e sancionar o e-mail	<p>Informamos-lhe sobre as consequências e possíveis sanções se o aluno violar as condições estabelecidas no contrato.</p>
7.	Siga as sanções anunciadas	<p>Se o aluno não mudar seu comportamento e ignorar as condições estabelecidas no</p>

	contrato, então as atividades cobertas pelo contrato devem ser implementadas de forma consistente.
--	--

5. Bibliografia:

Góralczyk E. (2011), *Confronto construtivo. Essência, principais princípios e competências necessárias , materiais de formação ORE*, <https://www.ore.edu.pl/2011/06/jak-sobie-radzi-z-prowokacyjne-zachowaniamiuczniow-metoda-konstruktywnej-konfrontacji-czytelnia> / [20/05/2020].

Garstka T., *comportamento rude ou provocação? O impacto do diagnóstico adequado na escolha da resposta*, <https://epedagogika.pl/profilaktyka-i-wychowanie/niegrzeczne-zachowanie-czy-prowokacja-wplywwlasciwego-rozpoznania-na-dobor-reakcji-1832.html> [02.06.2020]

Karwat M. (2007), *The theory of provocation* , Varsóvia: PWN Publishing House.

Szymańska J., Introdução ao programa " Como lidar com comportamentos difíceis e provocativos dos alunos " , materiais de formação ORE, <https://www.ore.edu.pl/2011/06/jak-sobie-radzi-z-Comportamentos-provocativos-uczniow-Método-Confrontação-Confrontação-Confrontação-Leitura> / [20.05.2020]

Szymańska J., Art of Constructive Confrontation, ORE materiais de formação, <https://www.ore.edu.pl/2011/06/jak-sobie-radzi-z-prowokacyjne-zachowaniami-uczniow-metodakonstruktywnej-konfrontacji-czytelnia/> [20.05.2020]

2.4.4. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos com comportamento auto-agressivo - Bożena Majerek, Iwona Marczyńska

A automutilação (auto-mutilação, automutilação, automutilação) é difícil de classificar sem ambiguidade. Originalmente, eram entendidas como intencionais, não ameaçadoras da vida e socialmente inaceitáveis danos ou distorções do corpo. Juntamente com a propagação do fenómeno da arte corporal na cultura ocidental, incluindo a tatuagem profissional, piercing, escarificação, queima de padrões na pele e outras modificações corporais típicas das culturas tribais, o conceito de norma no campo da interferência com o corpo e a sua mutilação.

A automutilação geralmente assume a forma de um mecanismo de defesa em uma situação psicologicamente difícil. A sua essência é parar a dor emocional. A dor física infligida em nós desvia a atenção do sofrimento mental para a dor corporal. Portanto, ele é creditado com o papel de um fator de proteção específico antes de tentar o suicídio. A automutilação desempenha assim as seguintes funções:

1. Funções relacionadas com coping e sobrevivência:

- regulação da tensão e da ansiedade
- lidar com a raiva

2. Funções relacionadas com o sentido da realidade:

- maior senso de autonomia e controle
- aumentar a sensação de contato com a realidade

3. Características relacionadas com o tratamento de experiências traumáticas:

- reexperindo a lesão de uma forma simbólica
- lembrar os outros de lesões passadas

4. Características relacionadas com auto-punição:

- autopunição, especialmente por impulsos sexuais não aprovados
- castigando outros, incluindo o perseguidor
- purificação

5. Características relativas ao relacionamento com outras pessoas:

- comunicação
- punição de outros
- influenciando o comportamento dos outros

Há dois tipos de auto-flagelação:

- **episódico**, que são uma expressão de dificuldades experimentadas periodicamente ou uma resposta à crise
- **crônicas**, que são uma forma consolidada de lidar com os tempos a longo prazo.

A automutilação diz respeito principalmente a adolescentes e adultos jovens (aproximadamente 13-42%), e a sua prevalência diminui com a idade (aproximadamente 4-6% de adultos). Os sintomas geralmente aparecem entre os 12 e 14 anos de idade. Os comportamentos são realizados por iniciativa de um adolescente ou sob a influência do impacto ambiental, e a sua duração média é de cerca de 2 anos.

Sintomas de auto-injúria:

Nas categorias do DSM-5, os seguintes critérios diagnósticos foram propostos para tendências não suicidas NSSI (Non-Suicidal Self-Injury):

A. Auto-mutilação individual intencional, danos à superfície corporal durante o ano passado, durante 5 ou mais dias, que podem causar sangramento, contusões ou dor (por exemplo, corte, queimadura, perfuração, pancada, fricção excessiva), com a expectativa de que os danos só levem a lesões menores ou moderadas (isto é, sem intenções suicidas). B. Um indivíduo se envolve em comportamento auto-agressivo por uma ou mais razões: (1) para aliviar emoções negativas ou estados cognitivos, (2) para resolver problemas interpessoais, (3) para evocar um estado emocional positivo.

C. A automutilação intencional está relacionada com pelo menos uma das seguintes situações: (1) a ocorrência de dificuldades interpessoais ou sentimentos ou pensamentos negativos, tais como depressão, ansiedade, tensão, raiva, ansiedade generalizada ou autocrítica imediatamente antes do acto de auto-flagelação . (2) a ocorrência de preocupação difícil de controlar com o comportamento intencional antes de se envolver em auto-flagelação, (3) o pensamento frequente sobre a automutilação, mesmo quando esta não é realizada.

D. O comportamento não é socialmente sancionado (por exemplo, piercing, tatuagem, ritual religioso ou cultural) e não se limita a arranhar crostas ou morder unhas.

E. O comportamento e as suas consequências causam níveis clinicamente significativos de stress ou afectam negativamente o funcionamento das relações interpessoais, académicas ou nas várias áreas relevantes.

F. O comportamento não ocorre apenas durante episódios psicóticos, delírios, sob a influência de intoxicação com substâncias ou durante a sua retirada.

Dependendo das formas de auto-flagelação a que podemos apontar:

- **auto-dano compulsivo**, que envolve a repetição, mesmo diária, da atividade autodestrutiva da mesma forma. Podem ter uma forma ritualizada (por exemplo, arrancar o cabelo de um lugar específico na cabeça, apertar a pele), ou automatizada (por exemplo, arrancar e coçar mudanças de pele).
- **auto-reflexo e impulsivo**, que envolve cortar a pele com ferramentas afiadas ou queimá-la, bater, arranhar, morder, perfurar o corpo, geralmente sob a influência de um difícil impulso associado à alta tensão. Os ombros, antebraços e coxas são mais frequentemente feridos, menos frequentemente a barriga no peito.

Sinais de aviso comportamentais específicos:

- arranhões, cortes, contusões de origem desconhecida
- manchas de sangue nas roupas
- curativos frequentes
- usar roupas de mangas compridas, pernas de calças, que podem esconder as feridas, tempo inadequado
- evitando actividades durante as quais podem ser expostas feridas, cicatrizes
- transporte de ferramentas afiadas (lâminas, facas, pinos de segurança, pinos)
- passar muito tempo no banheiro ou em outros lugares fechados.

Causas do comportamento auto-injugador:

Causas no ambiente:

- trauma desde a infância
- violência física
- violência sexual
- falta da atenção dos pais
- estilo tóxico nas relações
- separação, perda

As razões inerentes à unidade:

- regulação ou controle emocional
- autoconfiança
- relação com o próprio corpo
- inclinações dissociativas

- esquemas cognitivos
- ocorrência de uma estrutura de personalidade anormal
- presença de distúrbios mentais

Consequências do comportamento auto-injugador:

- vício(endorfinas causam euforia)
- feridas, cicatrizes
- infecções
- tromboflebite
- pensamentos de suicídio
- forma destrutiva de lidar com
- problemas de funcionamento social e profissional (por exemplo, falta de aceitação, rejeição e estigmatização do meio ambiente)
- falta de controlo sobre a sua própria vida

Plano de acção correctiva com aluno com comportamento auto-injugador

L.p	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Tomar medidas para ajudar o aluno a fornecer ajuda eficaz, reduzindo ou prevenindo grandes dificuldades.	Tome uma resposta imediata, por exemplo, trate a ferida. Diga a situação de forma inequívoca, por exemplo: "Vejo que você tem marcas depois de ser mutilado". Revelar suas próprias emoções - uma reação que fortalece a mensagem (e, talvez, permita que o respondedor desabafe suas emoções), por exemplo: "Acho que estás a sofrer por alguma razão. Eu quero ajudar-te".
2.	Fazer contato com um aluno que seja autocontrole.	Convidar o aluno para uma reunião num lugar e numa hora tranquilos. Lembre-se! A primeira conversa não tem que resolver o problema.

	<p>Comece a conversa dizendo ao aluno o motivo imediato pelo qual a conversa está sendo iniciada e expressando sua preocupação e vontade de ajudar - comece descrevendo o que você está observando, por exemplo: "Na última aula, o professor notou que você tem uma nova cicatriz ao lado de uma cicatriz mais antiga no seu pulso. Isso preocupou-o. Ele pediu para falar com você sobre isso. Se você está passando por momentos difíceis, você está com problemas, eu estou aqui para ajudá-lo. Eu realmente me importo com isso. Concordas em dizer-me de onde vieram estas cicatrizes?"</p> <p>Verifique o significado de um determinado evento para o aluno e como o aluno o experimenta, por exemplo: "O que significava para si?", "Quero ouvir o que lhe aconteceu?"</p> <p>Tente saber quanto tempo o problema dura, por exemplo: "Quando é que o fizeste pela primeira vez?"</p> <p>Pré-diagnosticar as razões para oferecer o melhor apoio, por exemplo: "Com que frequência você faz isso? As razões para estes comportamentos são semelhantes? Fale-me sobre isso."</p> <p>Tente atenuar as emoções que acompanham a confissão da outra pessoa: - mostre empatia e compreensão, por exemplo: "Você pode sentir-se assim" . - fale sobre a sua própria aceitação, empatia, a respeito, por exemplo: "Eu entendo que isso lhe traz alívio, mas não é saudável".</p> <p>Na discussão de princípio sobre as condições de contato com os pais, por exemplo "Tenho</p>
--	---

		de contar aos teus pais sobre os teus problemas para te poder ajudar o mais depressa possível. Diga-me com quem eu posso falar sobre isso: Com a tua mãe ou o teu pai? Com qual dos pais você se dá melhor? Vamos considerar juntos o que eles dizem. Você quer participar da conversa? "
3.	Na presença de uma criança, informar os pais sobre os seus problemas observados na escola	<p>Convidar os pais para uma conversa num lugar e num tempo sossegados.</p> <p>Comece a conversa com os pais com informações positivas sobre o aluno, isso ajudará os pais a reduzir o sentimento de medo e perigo.</p> <p>Apresentar aos pais as mudanças observadas no comportamento do seu filho e descrever a situação na escola. E para ser convincente, cite o máximo de fatos possíveis. Dizer que eles são um sintoma de uma situação emocional difícil .</p>
4.	Convencer os pais e o aluno a usar ajuda profissional.	<p>Expresse sua ansiedade, por exemplo: "Estou muito preocupado com seu filho e gostaria de ajudar".</p> <p>Vale a pena mencionar o alto risco de suicídio em adolescentes. Explique o mecanismo.</p> <p>Explicar as possibilidades de procurar aconselhamento especializado.</p> <p>Digite endereços específicos, tempo de telefone, onde a família receberá ajuda.</p>
5.	Escreva um contrato por "36 horas" de danos.	O objectivo do contrato é apoiar o aluno a abster-se de comportamentos auto-destrutivos

	e a adquirir a capacidade de controlar o seu comportamento.
--	---

Bibliografia:

Associação Psiquiátrica Americana. Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (5ª ed.). Arlington, TX; 2013.

Babiker G., Arnold L. (2002), *Autoagresja - mowa zranionego ciała*, Gdańsk: GWP.

Lenkiewicz K., Racicka E., Bryńska A. (2017), *Samouszkodzenia - miejsce w klasyfikacjach zaburzeń psychicznych, czynniki ryzyka i mechanizmy kształtujące. Przegląd badań*, Psychiatria Polska; 51(2): 323-334.

www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP_2_2017/323Lenkiewicz_PsychiatrPol2017v51i2.pdf

Nitecka M., Papaj A., *Samookaleczenia: - objawy -przyczyny -formy pomocy w szkole*, <https://www.czestochowa.powiat.pl/poradnia/samouszkodzenia.pdf>

Wycisk, J., Ziółkowska, B. (2010), *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia - jak pomóc nastolatkom w szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Żechowski C., Namysłowska I. (2008), *Kulturowe i psychologiczne koncepcje samouszkodzeń*, Psychiatria Polska, tom XLII, nr 5, p. 647-657

2.4.5. Fases da construção de uma estratégia para trabalhar com alunos tímidos - Bożena Majerek, Iwona Marczyńska

A timidez é uma tendência a sentir ansiedade em condições caracterizadas pela prontidão dos outros. Na raiz da timidez está uma espécie de auto-imagem que provoca a percepção da discrepância negativa entre o cumprimento de padrões sociais (tarefas e requisitos) próprios, reais e aceitos (imaginados). A timidez é tanto uma leve sensação de embaraço, medo irracional das pessoas, como uma síndrome aguda de reações neuróticas. Dependendo da situação, ela pode assumir várias intensidades, por exemplo, desde um ligeiro embaraço, passando pela ansiedade sem razão aparente, até o pânico e o desejo de escapar imediatamente. Existem três tipos de timidez:

1. Momentary experience as a state in a certain type of social situations (intimidação).
2. Transiente relacionado com a dinâmica do desenvolvimento mental, especialmente a formação da personalidade. É mais comum em crianças e adolescentes e é uma manifestação de momentos de crise no processo de formação da personalidade.
3. Sustentado caracterizado por certas pessoas para a vida, como resultado de uma forma específica de sua personalidade.

Sintomas de timidez:

A timidez manifesta-se sob a forma de três componentes básicos:

1. Inibição, que é entendida como bloqueio das formas habituais de resposta a uma avaliação da situação e exposição social, acompanhada de sintomas fisiológicos, ansiedade, sensação de "tontura" e constrangimento e desconforto.
2. Passividade, que se manifesta em abster-se de agir, evitando a actividade de grupo, a falta de iniciativa.
3. Retirada refere-se ao abandono dos contactos interpessoais, que é acompanhado por uma sensação de menor valor, expectativa de fracasso. A timidez é um conjunto complexo de sintomas que se manifesta na esfera da:
 - comportamentais, que consistem em inibir a actividade do indivíduo numa situação de exposição social

- angústia emocional , que inclui as seguintes áreas: medo de avaliação negativa por parte dos outros, sentir-se embaraçado em situações sociais, sentir ansiedade que ocorre quando pessoas tímidas têm medo de ser avaliadas, sensação de ameaça pessoal em situações de contacto social e medo de contactos com outras pessoas
- auto orientado, que inclui principalmente uma tendência para o devaneio, a perturbação dos processos de pensamento, um sentimento de inferioridade e falta de auto-confiança. Pessoas tímidas são constantemente acompanhadas pelo medo de compromissos, críticas, ridicularização, fracasso e angústia. Um aluno tímido é caracterizado por excesso de autocontrole, falta de confiança e autoconfiança, medo de rejeição e constante crença de que está sendo avaliado ou criticado.

O aluno tímido tem dificuldades em expressar publicamente a sua opinião, está demasiado preocupado com as suas reacções e tem problemas em falar. Um aluno assim perde constantemente muitas oportunidades de sucesso ou de amizade bem sucedida. A intimidação excessiva frequentemente condena o estudante à marginalização em relação aos seus colegas mais faladores e corajosos. Além disso, seus esforços são muitas vezes negligenciados e subestimados por professores e educadores.

As manifestações mais comuns de timidez incluem:

- dificuldades de fala, respiração (voz fraca devido à tensão nos ligamentos vocais, muitas vezes silêncio quando os outros falam);
- fadiga rápida, movimentos incômodos (pode haver, por exemplo, rigidez restringindo a liberdade de movimento ou mesmo a quietude enquanto outros alunos executam livremente várias tarefas a eles atribuídas);
- sintomas somáticos: dedos trêmulos, mãos suadas, aperto nervoso das mãos, palidez ou vermelhidão;
- incerteza, ansiedade, constrangimento em lidar com outras pessoas, medo de rejeição e nervosismo em novas situações, lágrimas em crianças pequenas;
- falta de confiança em si próprio e nas suas capacidades e crenças negativas sobre si próprio;
- tendência para a preocupação e a auto-acusação;
- ritmo de trabalho mais lento durante as aulas, às vezes exagerada precisão e precisão durante as várias implementações (o aluno pode verificar o trabalho várias vezes e

certificar-se de que completou bem a tarefa), falta de fé no fato de que a tarefa é bem feita, muitas vezes resulta em falha em acompanhar as atividades subsequentes realizadas nas aulas;

- Durante a aula, a criança não informa, quando perguntada, responde apenas o que deve, tem um problema em pedir ajuda, explicação ou conselho;
- não mostrar sentimentos intensos, a dificuldade do aluno em comunicar o que sente e pensa;
- relutância em contar em situações espontâneas o que aconteceu e o que o estudante experimenta;
- passividade e falta de iniciativa na implementação de várias atividades;
- isolamento enquanto outros fazem contactos amigáveis

Causas da timidez:

- expectativas excessivas dos pais, professores ou colegas;
- aquisição insuficiente de habilidades sociais, por exemplo, devido à falta de contato suficiente com os colegas;
- memórias desagradáveis relacionadas com rejeição, ridicularização;
- sinais e emoções recebidas dos pais nos primeiros anos de vida (aprender a ser tímido);
- aplicação de restrições, penalização inadequada e sistema de recompensa;
- incoerência nos procedimentos educacionais em relação à criança;
- experiências negativas ou falta de experiência em falar em público;
- razões inerentes ao sistema escolar: escolas demasiado grandes, numerosas classes, fracassos escolares (tanto na esfera da educação como nas relações com os outros).

Consequências da síndrome de depressão:

As consequências podem ter um efeito destrutivo sobre o indivíduo, principalmente por causa da timidez:

- torna difícil conhecer novas pessoas e fazer amigos e recebe a alegria das experiências positivas causadas pelos contactos sociais ;
- torna difícil manifestar assertividade, inclusive no campo da defesa pública de seus pontos de vista e direitos, assim como expressar opiniões e apresentar seus próprios valores; impede a plena auto-apresentação por não revelar os pontos fortes;
- contribui para o constrangimento e o foco excessivo em suas próprias reações;
- dificulta o pensamento preciso e a comunicação eficaz com outras pessoas;

- Muitas vezes ocorre com condições negativas tais como depressão, ansiedade ou solidão.

Plano de acção correctiva com estudante com síndrome de depressão

Lp	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Fazer contato com um aluno tímido.	<p>Convidar o aluno para uma reunião num lugar e numa hora tranquilos.</p> <p>Comece a conversa dizendo ao aluno o motivo imediato da conversa - "Você parece triste e distraído. Você senta-se sozinho nos intervalos. Eu gostaria de falar com você sobre isso ... "</p> <p>Vale a pena saber como o aluno se percebe e como se sente nas aulas e na escola.</p> <p>A conversa com o aluno deve ser irrestrita. Você pode tentar falar sobre uma variedade de tópicos relativos, por exemplo, ao tempo, filmes vistos, ou bem-estar. É importante que você consiga encorajar o aluno a dialogar. Não se desencoraje com o monólogo que você faz no início.</p> <p>Na conversa, é bom fazer com que o aluno perceba como a timidez é comum e como muitas pessoas conseguiram superá-la.</p> <p>Estar interessado no aluno todos os dias, independentemente do seu estado de espírito, e não apenas quando você vê sintomas perturbadores.</p> <p>Ouçã, mostre compreensão e interesse, assim como a intenção de ajudar, por exemplo: "Posso ajudar-te?"</p>
2.	Motivar o estudante a contactar um especialista	Diga ao seu aluno que encontrar e falar com uma pessoa imparcial o ajudará a entender

		<p>suas próprias emoções e sentimentos, organizar suas experiências em um ambiente seguro.</p>
3.	<p>Juntamente com o aluno, desenvolver os princípios do programa de "ousadia" e discutir o seu progresso</p>	<p>Estabelecer princípios e metas deve ser realista para alcançar e ao mesmo tempo ser um desafio, por exemplo, dizer algo a toda a turma, fazer uma pergunta ao professor, etc. Ajudar o aluno a avaliar o seu ousado progresso</p>
4.	<p>Informar os pais sobre os problemas dos seus filhos</p>	<p>Convide os pais para conversar em um lugar e horário tranquilos.</p> <p>Conte aos pais sobre os problemas observados no comportamento de seu filho na escola (para ser convincente você deve citar o máximo de fatos possíveis): "O Michael está a preparar ensaios muito interessantes. No entanto, ele tem sérios problemas com a sua apresentação na sala de aula. " ... ".</p> <p>Lembre-se! O papel do professor é apoiar os pais em suas atividades, fornecendo-lhes conhecimentos sobre seus filhos, seus pontos fortes, e vendo os menores sucessos escolares.</p>
5.	<p>Convencer os pais a usar ajuda profissional</p>	<p>Expresse sua preocupação, por exemplo: "Estou muito preocupado com seu filho e gostaria de ajudar".</p> <p>Mencione o alto risco de distúrbios depressivos em adolescentes.</p> <p>Explicar as possibilidades de procurar aconselhamento especializado.</p>

		Forneça endereços e números de telefone específicos da clínica onde a família irá receber ajuda.
--	--	--

Bibliografia:

Baryłkiewicz E.A. (2018), *10 wskazówek jak pokonać nieśmiałość*, <https://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/emocje/10-wskazowek-jak-pokonac-niesmialoscaa-12Jt-RFE9-VLyB.html> [01.07.2020]

Głuszak A. (2012), *Pokonać nieśmiałość*, "Życie Szkoły", nr 1, 25-28.

Harwas-Napierała B. (1979), *Nieśmiałość dziecka*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Jagięła J. (2005), *Trudny uczeń w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*, Cracóvia, Wydawnictwo RUBIKON .

Wrótniak J. (2019) *Trudności ucznia nieśmiałego*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, T. XXXVIII , z. 4.

Zimbardo P.G. (2007), *Nieśmiałość. Co a brincar? Jak sobie z nią radzić?* , Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

2.5. PROBLEMAS NAS SITUAÇÕES DE TAREFA

KATARZYNA WOJTANOWICZ

A identificação de problemas em situações de tarefa e a prevenção desses distúrbios é particularmente importante na implementação do processo de socialização dos jovens. O método da tarefa consiste em confiar aos alunos tarefas específicas, cujo desempenho leva a mudanças construtivas no seu comportamento e enriquece conhecimentos e experiências num campo específico de actividade. Graças a este método, a autoconfiança, a capacidade de planejar atividades, resolver problemas, o pensamento criativo e analítico, a responsabilidade, a cooperação e a perseverança são desenvolvidos nos alunos.

Ao usar este método educacional, lembre-se de ensinar aos alunos como identificar as causas de seus próprios fracassos e como superá-los. É também importante que os jovens aprendam as competências organizacionais básicas. A gestão eficaz do tempo, ou seja, ter a capacidade de analisar e usar o tempo, estabelecer objectivos, planeamento racional, tomada de decisões,

implementação e organização de actividades, assim como o controlo sistemático, são factores que aumentam as probabilidades de sucesso.

Apoiar os alunos na realização de seus planos e objetivos é um fator importante na educação para a vida adulta. Os distúrbios em situações de tarefas podem aparecer tanto durante a sua implementação como antes de serem empreendidos. Eles podem assumir várias formas: desde o desânimo até a recusa de realizar uma tarefa. Superar a falta ou a motivação insuficiente, o desânimo rápido na realização da tarefa e a construção de competências sociais, negociais e de comunicação são desafios para a educação. Um factor importante na perturbação da implementação das tarefas é o potencial e as capacidades não utilizadas dos alunos, o que se traduz na falta ou insuficiência de realizações e resultados. A incapacidade de agir é destrutiva para acções futuras.

Os distúrbios nas relações de tarefas estão associados não só à falta de competências organizacionais e de planeamento, mas podem muitas vezes resultar de várias disfunções de desenvolvimento, tais como: dificuldades específicas de aprendizagem, distúrbios de função executiva, TDAH ou distúrbios emocionais.

Tópicos:

Sintomas de perturbações na realização e implementação de tarefas

Factores que perturbam a execução das tarefas confiadas

Competências organizacionais

Capacidade de gerir tempo e tarefas

Capacidade de delegar tarefas

Motivação positiva e fortalecimento

Competências sociais, negociais e comunicativas

Identificação de sucessos e fracassos

Superando dificuldades e fracassos

Aprender com os erros

Resultados da aprendizagem:

- Reconhecer os problemas na realização e implementação de tarefas

- Delegar tarefas - motivar os alunos a realizar as suas tarefas de forma eficaz
- Ensiná-lo como superar dificuldades na execução de tarefas
- Ensinar gestão de tempo e tarefas
- Comunicar e negociar em situações problemáticas
- Reconheça os seus sucessos e fracassos e os dos seus alunos
- Ensine-se a si mesmo e aos outros analisando os erros

Conceitos orientadores:

- A motivação interna afeta significativamente a implementação da tarefa.
- A falta de apoio na realização de tarefas de forma destrutiva supera as dificuldades.
- O baixo nível de habilidades de comunicação e negociação dificulta o cumprimento e a realização de tarefas.
- Não ser capaz de avaliar os efeitos em fases individuais de implementação interfere na sua implementação.
- Não ser capaz de identificar as causas de possíveis falhas aumenta a probabilidade de outras falhas.
- Não ser capaz de gerir tempo e tarefas gera falhas e falhas.
- Não ser capaz de aprender com os erros causa duplicação de problemas e falhas.

Perguntas orientadoras:

- Quais são as manifestações de desordem na realização de tarefas?
- Como desenvolver a motivação para empreender uma implementação eficaz das tarefas?
- Como confiar a execução das tarefas?
- Como desenvolver a comunicação, negociação e habilidades sociais dos alunos?
- Como ensinar os alunos a gerir o tempo e as tarefas?
- Como reconhecer os sucessos e fracassos dos alunos?
- Como reconhecer os seus próprios sucessos e fracassos?
- Como fortalecer os alunos nas próximas etapas da tarefa?
- Como ensinar os alunos sobre os seus erros?

Exemplos de como trabalhar com um aluno:

- com Dificuldades de Aprendizagem (SLD) (estratégia 2.5.1)
- com Distúrbios de Função Executiva (EFD) (estratégia 2.5.2)

- com Desordem de Hiperactividade com Défice de Atenção (DDAH) (estratégia 2.5.3)
- com a Internalização de Distúrbios (estratégia 2.5.4)
- com Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) (estratégia 2.5.5)

2.5.1. DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM (SLD) - Zuzana Palková, Laura Kyžňanská

Dificuldades de aprendizagem específicas afetam tanto crianças, adolescentes e adultos. A essência dos seus problemas não reside na falta de inteligência geral, eles muitas vezes surpreendem com soluções originais, são bem sucedidos em assuntos que lhes interessam acima de tudo. Dificuldades de aprendizagem são um termo usado para descrever um grupo heterogêneo de dificuldades que se manifestam na aquisição e uso da fala, leitura, escrita, audição e matemática. Estas dificuldades são de natureza individual e resultam de disfunções do sistema nervoso central. Com base nas manifestações gerais de dificuldades específicas de aprendizagem, podemos definir um distúrbio específico de leitura - dislexia, escrita - disgrafia, ortografia - disortografia, contagem - discalculia, desenho - dispraxia, música - dismusia, a capacidade de realizar tarefas práticas complexas - dispraxia. Os tipos mais comuns de distúrbios específicos de aprendizagem afetam principalmente as áreas de matemática, leitura e escrita (Heinemann, Bolanos & Griffin, 2017):

A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem categorizada por déficits na aprendizagem da leitura ou compreensão de palavras, letras e outros símbolos da língua nativa do aprendiz.

A disgrafia é um tipo de dificuldade de aprendizagem que tem impacto na capacidade de escrita de um indivíduo. Os alunos que têm disgrafia podem ter dificuldades que vão desde a incapacidade de formular pensamentos em texto, caligrafia ilegível, mistura inconsistente de impressão e cursiva, maiúsculas e minúsculas, e tamanho, forma e inclinação das letras desequilibradas. Além disso, um indivíduo com disgrafia pode apresentar dificuldades em copiar palavras, pode mostrar um mau planeamento espacial ou pode não completar letras ou palavras familiares. A disgrafia pode também ter impacto na capacidade de um indivíduo de pensar e escrever ao mesmo tempo; fazendo anotações desafiadoras.

A **discalculia** envolve dificuldades frequentes com as tarefas aritméticas do dia-a-dia, tais como dizer as horas, seguir instruções, aderir e criar horários, e sequenciar eventos.

A **disortografia** é uma desordem que se manifesta ao cometer erros ortográficos, com conhecimento das regras ortográficas e motivação apropriada para escrever correctamente.

Sinais/sintomas de desordens de aprendizagem:

➤ **Manifestações disléxicas:**

- o problema de lembrar e memorizar cartas individuais,
- distinção problemática de formas de letra, problemas na distinção de letras com formas semelhantes,
- capacidade reduzida de combinar a forma escrita e sonora da voz,
- não-distinção de consoantes audivelmente semelhantes, problemas com a amolecimento das consoantes,
- inversão fonética - não observância da ordem correcta das letras na sílaba/palavra,
- adição de letras/sílabas a palavras; omissão de letras/sílabas em palavras,
- adivinhar o final de uma palavra de acordo com o início lido correctamente,
- mal-entendido sobre o conteúdo do texto lido,
- leitura dupla - ler palavras, sílabas primeiro em um sussurro para si mesmo, depois em voz alta.

➤ **Manifestações disgráficas:**

- escrita ilegível, apesar do tempo e atenção suficientes para a tarefa,
- tamanho da fonte irregular/diferente, variedade de formas, não conformidade com a linha ao escrever,
- inclinação desigual das letras, desníveis de linhas, densidade irregular entre palavras e letras, palavras/letras inacabadas, omitindo palavras num texto contínuo,
- colocação irregular de texto escrito na página no que diz respeito a linhas e margens,
- agarre convulsivo, postura específica ao escrever, monitoramento cuidadoso da própria mão de escrever,

- o ritmo de trabalho significativamente lento; os enormes esforços feitos em qualquer comunicação escrita,
- o conteúdo escrito em qualquer nível de ensino escolar não corresponde aos conhecimentos e capacidades linguísticas reais do aluno, estudante com disgrafia.

➤ **Manifestações discalculares:**

- ***Practognostical dyscalculia*** - capacidade matemática deficiente para manipular objectos, específicos ou desenhados e atribuí-los ao símbolo do número (atribuição paralela de um número a uma contagem e vice-versa, adicionando, subtraindo, contando em contagem decrescente num contador...). A capacidade de classificar os objetos por tamanho ou de reconhecer relações mais ou menos iguais também pode ser prejudicada.
- ***Dyscalculia verbal*** - diminuição da capacidade de denotar verbalmente caracteres operacionais, da compreensão da terminologia matemática no sentido de muito mais, muito menos ... O indivíduo não gere a designação verbal de operações matemáticas, montantes ou número de elementos. Após uma solicitação verbal, o indivíduo não é capaz de dizer o número de dedos - se eles são mostrados, indicar o valor do número escrito, etc.
- ***Dyscalculia lexical*** - a incapacidade típica de um indivíduo de ler caracteres matemáticos e suas combinações, símbolos como dígitos, números multi-dígitos com zeros (especialmente no meio), números em forma, etc. É semelhante à dislexia na leitura de números.
- ***Dyscalculia gráfica*** - manifesta-se na capacidade reduzida de escrever caracteres numéricos. O indivíduo não consegue lidar com o espaço gráfico relevante, ele tem problemas de geometria. É semelhante à discalculia em matemática.
- ***Dyscalculia operacional*** - o indivíduo não pode realizar operações matemáticas. Ele as substitui, troca as mais complexas por outras mais simples.
- ***Dyscalculia ideognóstica*** - é uma desordem na compreensão dos conceitos matemáticos e das relações entre eles, na compreensão dos números como um conceito. Um indivíduo é incapaz de memorizar exemplos que, dada a sua

inteligência e a sua idade física e mental, ele deve lidar na sua maioria sem problemas.

Causas de problemas:

A etiologia das dificuldades de aprendizagem é complexa devido à variedade de factores responsáveis pelas suas formações. Dois grupos principais são listados entre as tentativas de categorizar as causas mais importantes de dificuldades específicas de aprendizagem:

- causas biológicas (orgânicas, genéticas, hormonais),
- razões psicológicas que enfatizam os distúrbios na esfera emocional contra o pano de fundo de um ambiente social em mau funcionamento.

De acordo com uma abordagem diferente, uma perturbação do ritmo e do ritmo de desenvolvimento das funções cognitivas, visuais, auditivas e motoras é responsável por dificuldades específicas de aprendizagem.

Consequências:

Estudantes com dificuldades de aprendizagem frequentemente evidenciam problemas significativos em funções executivas que incluem operações de memória de trabalho (actualização), inibições de impulsos (inibição), e conjunto mental ou deslocação de tarefas (deslocação). Eles muitas vezes têm dificuldade em acessar, organizar, priorizar e coordenar informações em atividades mentais simultâneas (Watson, 2016).

Se as dificuldades não forem reconhecidas, podem surgir distúrbios no desenvolvimento emocional e social. Os estudantes muitas vezes sofrem de sentimento de inferioridade, mal-entendidos e têm problemas em fazer contatos sociais. São muitas vezes tímidos, inseguros, desamparados e temerosos. A insegurança faz com que evitem situações em que possam ser ridicularizados.

Plano corretivo

L.P.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Fornecimento regular, feedback de qualidade	Feedback constante e oportunidades para empregar as estratégias que você ensinou em suas aulas.

2.	Definir expectativas	Definir claramente as expectativas de trabalho e comportamento da sala de aula, publicá-las e usá-las como base de todas as interações e projetos de classe. Tornar as suas exigências uma parte da rotina da sala de aula ou dos trabalhos de casa ajudará o aluno a satisfazer as expectativas.
3.	Organizando	Use os organizadores gráficos para ajudar os alunos a entender as relações entre as idéias. Use diagramas, gráficos e figuras para aumentar o que eles dizem em palavras.
4.	Certifique-se de que os outros alunos não se sintam em desvantagem	Explicar de forma adequada aos outros colegas uma abordagem diferente para a avaliação de um indivíduo com uma deficiência de aprendizagem específica.
5.	Abordagem individual e dar mais tempo	Nós NÃO os comparamos com outros, nós os avaliamos individualmente, tentamos entender e respeitar seus problemas. Permitiremos que eles experimentem uma sensação de sucesso, proporcionando-lhes oportunidades que revelam os seus pontos fortes. Proporcionar a um aluno de LD mais tempo em uma tarefa, mas dar uma data de entrega obrigatória ("sempre que você quiser entregar" não vai funcionar com alunos que têm problemas para organizar o seu tempo).
6.	Seja paciente	Quando um aluno faz uma pergunta que exige que você repita algo que você já disse ou já estava na leitura que você designou, repita a informação pacientemente
7.	Problemas de leitura	Forneça notas orientadas para cada capítulo. As notas devem conter um resumo dos principais pontos e termos chave listados em ordem sequencial. Se o material parecer particularmente difícil, peça ao aluno para reler, ler em voz alta, ou reformular a informação. O aluno pode se beneficiar do uso de marcadores coloridos diferentes, por exemplo: um para ideias principais, um para detalhes chave e outro para definições.

8.	Problemas de escrita	Classifique tarefas escritas apenas para idéias ou forneça duas notas: uma para conteúdo e outra para habilidades técnicas. Se o aluno tiver um problema com a sequência, peça-lhe que lhe mostre um esboço de ideias/informações na ordem em que pretende apresentá-las. Certifique-se de que o aluno entende o que está sendo solicitado em um trabalho escrito. Explique palavras como comparar e contrastar.
9.	Problemas de discalculia	Ao dar aulas, utilize exemplos concretos semelhantes às experiências dos alunos. A aprendizagem também pode ser melhorada se um conceito for introduzido primeiro e os números forem adicionados posteriormente. Encoraje o aluno a usar o código de cores para visualizar melhor um problema. (Por exemplo, faça os sinais negativos, expoentes e números carregados com uma cor diferente. Faça colunas de números com cores diferentes).
10.	Permitir mudanças nas atribuições	Tente permitir que os alunos com LD tanto por escrito como verbalmente, se um aluno tem uma dificuldade extrema com o trabalho colaborativo, permita que trabalhem sozinhos, etc. Se possível, tente mudar o seu trabalho de casa / tarefas para eles de tal forma que eles tenham uma chance de completá-lo e ter sucesso.

Bibliografia:

Harčariová, T. (2007). Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia. In: *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifických a vysokýchýchkôl*, p. 44-55. Bratislava: MABAG. ISBN 978-80-89113-30-9.

Heinemann, K. A., Bolanos, H., & Griffin, J. S. (2017). Dificuldades de aprendizagem específicas: Resposta à intervenção. Em C. S. Ryan (Ed.), *Dificuldades de Aprendizagem: Uma perspectiva internacional* 99-114, InTech. doi:10.5772/intechopen.70862

Kmeť, M. (2013). Deti s poruchami učenia. In: *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí. Príloha časopisu psychológia a patopsychológia dieťaťa*, č. 2, p. 20-28.

Watson, S. M. R., Gable, R. A., & Morin, L. L. (2016). O papel das funções executivas na instrução em sala de aula dos alunos com dificuldades de aprendizagem. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 3 (167), 1-5. doi:10.4172/2469-9837.1000167

2.5.2. Distúrbios das Funções Executivas (EFD) - Zuzana Palková, Laura Kyžňanská

As funções executivas são difíceis de definir com precisão porque se pensa que incluem múltiplas funções mentais. Através das funções executivas (EF), que começam a desenvolver-se na infância e envolvem uma série de processos de gestão, tais como controlo da atenção, inibição, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e planeamento, os indivíduos controlam o seu próprio comportamento e trabalham para atingir objectivos. A EF tem um papel regulador e adaptativo na vida humana. Desde cedo, o indivíduo aprende formas adequadas de adaptação, tanto no ambiente familiar como institucional, de forma espontânea e propositada. A adolescência é, deste ponto de vista, uma das etapas de desenvolvimento mais importantes, portanto, nesta altura as funções executivas devem apresentar um estágio de desenvolvimento adequado, dado que este estágio está repleto de difíceis mudanças qualitativas e quantitativas de desenvolvimento (físico, motor, cognitivo, social, emocional, moral) (Gatjal & Juhásová, 2020; Polouse, 2012). A EF é necessária para um comportamento orientado por metas e resolução de problemas em todos os aspectos da vida, seja académico (desempenhando um papel importante na realização académica durante os anos escolares), vocacional ou social. O sucesso em diferentes aspectos da vida é altamente dependente de ter as habilidades da EF intactas. As EF são ativadas em situações que requerem atenção seletiva, esforço mental prolongado, resolução de problemas de maior ordem, maior controle sobre o processamento de informações e necessidade de coordenar múltiplos processos simultaneamente durante as tarefas académicas (Polouse, 2012). Os sete principais tipos de auto-regulamentação associados ao funcionamento executivo são os seguintes:

- Autoconhecimento,
- Auto-contenção
- Memória de trabalho,
- Auto-Motivação,
- Planeamento e solução de problemas.

Sintomas de problemas:

Foram relatadas deficiências executivas numa série de perturbações, tais como transtorno de défice de atenção e hiperactividade (TDAH), autismo ou lesões na cabeça, dificuldades de aprendizagem, ansiedade, depressão, TEPT, etc. A disfunção executiva não é um transtorno unitário, mas é caracterizada por uma "variedade de apresentações e déficits em uma ou mais áreas das funções executivas, tais como controle de impulso deficiente, dificuldades de monitorar ou regular o desempenho, problemas de planeamento e organizacionais, má capacidade de raciocínio, dificuldades para gerar e/ou implementar estratégias, perseverança e inflexibilidade mental e redução da memória de trabalho" (Anderson, 2002, In: Polouse, 2012, p.15). Os sintomas gerais podem ser resumidos da seguinte forma (Bell, 2006 em Juhásová & Gatial, 2019):

- perturbações motoras,
- distúrbios da fala,
- mudanças nas emoções e na afetividade,
- distúrbios de personalidade,
- apatia
- distúrbios do pensamento,
- distúrbios de humor,
- distúrbios de atenção,
- perturbações da memória,
- manifestações de perseverança,
- echolaria,
- echopraxia,
- problemas com a organização temporal das atividades, seu planeamento, incapacidade de resolver problemas, desorganização das atividades

No caso da síndrome dissexecutiva há problemas com o comportamento social do indivíduo e seu controle emocional, problemas com a organização temporal das atividades, sua seleção e adaptação às regras, assim como distúrbios de memória.

Causas de problemas:

Os especialistas não têm a certeza porque algumas pessoas têm disfunções executivas. Tais disfunções podem ser o resultado de herança ou trauma no lobo frontal, especialmente na parte chamada córtex pré-frontal. A relação emocional dos pais e o estilo de controle parental também podem ser responsáveis pelo nível de desenvolvimento das funções executivas.

Consequências:

As funções executivas são essenciais para regular o comportamento direcionado e incluem processos como memória de trabalho, concentração de atenção, inibição, alternância entre tarefas e motivação para realizar. Seus déficits podem dificultar significativamente a qualidade de vida. Por exemplo, deficiências na concentração da atenção podem dificultar o desempenho acadêmico e profissional, enquanto a impulsividade pode levar ao aumento da tomada de riscos e consequências associadas (Juhászová & Gatial, 2019). As fracas competências da EF colocam as crianças em risco por interações ineficazes com o ambiente, levando a dificuldades cognitivas e sociais significativas e duradouras (Jacobson, Williford & Pianta, 2011).

As crianças com défices de funções executivas têm dificuldades com:

- planeamento,
- organizando,
- gerindo o tempo e o espaço,
- a contar histórias,
- comunicando os detalhes de forma organizada e sequencial,
- lembrando e extraíndo informações da memória,
- iniciando actividades ou tarefas,
- gerando ideias de forma independente.

Como resultado, crianças com déficits em funções executivas podem não desenvolver adequadamente as habilidades de interagir produtiva e efetivamente com o ambiente. As crianças do ensino médio com déficits em funções executivas são frequentemente rotuladas como preguiçosas, desmotivadas e irresponsáveis, em vez de serem reconhecidas com dificuldades no neurodesenvolvimento (Denckla, 2007 em Polouse, 2012).

Muitos destes alunos costumavam ser considerados bem sucedidos na escola primária, onde o foco é o desenvolvimento de habilidades isoladas, como ortografia ou fatos matemáticos, mas

no ensino médio e médio tendem a lutar quando são obrigados a integrar várias habilidades, como compreensão de leitura, resumo e redação de ensaios (Meltzer & Krishnan, 2007). O trabalho escolar deles aumenta em complexidade e os horários tornam-se mais exigentes neste ponto e eles podem começar a falhar. Além disso, eles podem ter dificuldade em iniciar o trabalho, priorizar, selecionar metas apropriadas, mudar estratégias e auto-monitorar. Estas dificuldades têm impacto nas áreas de leitura, escrita, matemática, bem como organização, tomada de notas, realização de testes e habilidades de estudo (Polouse, 2012).

Plano corretivo

	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Dê tempo	As crianças com velocidade de processamento lenta não são preguiçosas, elas apenas processam a um ritmo mais lento. Isto significa que eles precisam de mais tempo para entender as aulas, fazer questionários e completar o trabalho fora da escola. Tudo, desde ler um livro até seguir as instruções dos pais, pode demorar mais tempo. É por isso que é importante que lhes seja dado o tempo que precisarem.
2.	Repetir instruções e instruções de tarefas	Leia os assignments em voz alta e peça aos filhos que os repitam, para garantir que o aluno os compreenda. Se eles precisarem, repita as instruções novamente. Comunicar claramente nossas expectativas e explicar como elas se alinham com as competências do curso ajuda os alunos a ver um propósito para a sua aprendizagem.
3.	Fale com os alunos, pergunte se eles precisam de ajuda.	Pergunte se você pode ajudá-la a começar (mas não faça o trabalho por eles!). Mostrar empatia ensina-lhes, que todos nós fazemos coisas que nem sempre gostamos, mas a consequência de não as fazermos pode ser pior.
4.	Encorajar na aprendizagem excessiva	Aprender em demasia as habilidades essenciais - habilidades que são automáticas, requerem o mínimo de memória de trabalho. Também é bom se as crianças descobrirem se se lembram melhor

		com dicas auditivas/verbais, visuais ou cinestésicas (ou uma combinação), tente ajudá-las a descobrir.
5.	Mudanças ambientais/de sala de aula	O ambiente da sala de aula é um fator muito importante na forma como os alunos funcionam. Relâmpagos, móveis, arranjos dos assentos, cores, displays visuais devem ser cuidadosamente considerados para bloquear as distrações durante o trabalho do assento.
6.	Dar notas por conhecimento e não por desempenho	Uma criança com velocidade de processamento lenta pode não ser capaz de completar a mesma quantidade de trabalho que os seus pares. Por exemplo, ele levará mais tempo para compor itens de respostas abertas e a resistência mental pode dar lugar à frustração se for esperado que ele gere respostas complexas. É por isso que é importante avaliá-lo com base no que ele aprendeu versus o quanto ele pode fazer.
8.	Ajuda c/ planejamento, organização e priorização	Aprender a usar e manter um horário diário, planejador ou calendário é uma habilidade da qual até mesmo os adultos se beneficiam, portanto, integrar os planejadores do dever de casa na prática diária na sala de aula ajuda a todos os alunos. Em um mundo cada vez mais focado em tecnologia, o uso de aplicativos pode ser mais interessante para os alunos do que um planejador de papel padrão. Além disso, a jogatina do processo de alguma forma pode tornar a criação de listas e a manutenção de calendários mais interessantes ou gratificantes para os alunos.
9.	Alterar tarefa, fornecer esboços e resumos de lições	Alterar a tarefa pode incluir tornar a tarefa mais curta, tornar os passos mais explícitos, tornar a tarefa fechada, construir em variedade ou escolha e fornecer rubricas de pontuação.
10.	Uma pergunta na altura	Quando os alunos estiverem a preencher uma folha de trabalho ou a fazer um exame que apresente várias questões na mesma página, cubra todas, excepto a questão que está a ser trabalhada. A criança pode fazer isso com a mão ou com uma folha de papel em branco que pode ser movida enquanto trabalha. Isso facilitará o foco nas informações que estão sendo solicitadas e o início de uma tarefa que pode parecer esmagadora à primeira vista.

Bibliografia:

- Friedman, N. P., Miyake, A., Young, S. E., DeFries, J. C., Corley, R. P., & Hewitt, J. K. (2008). As diferenças individuais nas funções executivas são quase inteiramente de origem genética. *Journal of Experimental Psychology: Geral*, 137(2), 201-225 .
doi:10.1037/0096-3445.137.2.201
- Gatial, V., & Juhásová, A. (2020). Diferenças intersexuais nas funções executivas em adolescentes. *SAR Journal - Science and Research*, 3(1), 31-36. doi: 10.18421/SAR31-05. Obtido [5.5.2020] em http://www.sarjournal.com/content/31/SARJournalMarch2020_31_36.pdf
- Jacobson, L. A., Williford, A. P., & Pianta, R. C. (2011). O papel da função executiva na adaptação competente das crianças à escola média. *Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 17(3), 255-280. doi:10.1080/09297049.2010.535654.
- Juhásová, A., & Gatial, V. (2019). Exekutívne funkcie a rizikové správanie dospievajúcich (online), 130 s. Nitra: Univerzita Konžita Kontantína Filozofa, Pedagogická fakulta. Obtido [5.5.2020] em http://www.kpsp.pf.ukf.sk/prilohy/exekutivne_funkcie_online.pdf
- Meltzer, L. J., & Krishnan, K. (2007) Executive function difficulties and learning disabilities. Em L. Meltzer, L. Meltzer (Eds.), *Função executiva na educação: Da teoria à prática* (pp. 77-105). Nova York, NY, EUA: Guilford Press. Recuperado [5.5.2020] de <http://www.miottawa.org/Health/CMH/pdf/brains/Attention%20and%20Executive%20Function/Executive%20Function%20Articles%20and%20Information/Executive%20Function%20in%20Education.pdf#page=93>
- Poulose, M. S. (2012). Avaliação do programa de intervenção de uma função executiva em um ambiente de escola média. *PCOM Dissertações de Psicologia*, Documento 221. Recuperado [5.5.2020] de https://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1221&context=psychology_dissertations
- Watson, S. M. R., Gable, R. A., & Morin, L. L. (2016). O papel das funções executivas na instrução em sala de aula dos alunos com dificuldades de aprendizagem. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 3(167), 1-5. doi:10.4172/2469-9837.1000167

2.5.3. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (DDAH) - Zuzana Palková, Laura Kyžňanská

Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH e Transtorno do Déficit de Atenção - TDAH são transtornos de desenvolvimento neurológico e são o transtorno de desenvolvimento mental mais comum na infância. Atualmente são considerados distúrbios multifuncionais do neurodesenvolvimento porque envolvem fatores genéticos, biológicos e psico-sociais (Vojtová, 2013).

O distúrbio é crônico com um impacto significativo na qualidade de vida de um indivíduo, impede o uso de habilidades intelectuais, limita o alcance do potencial de sucesso acadêmico e social, e muitas vezes provoca reações negativas no ambiente.

Estes padrões de comportamento manifestam-se nas salas de aula, por exemplo, como dificuldade em atender e seguir instruções, completar actividades instrucionais, completar tarefas, não poder ficar quieto e ouvir e cumprir as regras da sala de aula (Herényiová, Szabová et al., 2015). Sem uma intervenção e ajuda eficaz dos pais e dos professores, estes padrões de comportamento podem impedir a experiência educacional do aluno, limitando a obtenção de novas competências e impedindo o desenvolvimento de comportamentos mal adaptados às relações entre professores e pares (Stahr, 2006). Além disso, a experiência de aprendizagem de outros alunos na sala de aula é muitas vezes dificultada se a um aluno com TDAH não for dado o apoio de intervenção necessário.

Acontece também em muito poucos casos que a desordem desaparece com o tempo. Ocorre desde a primeira infância, o mais tardar com o início da idade escolar. De acordo com os sistemas de classificação (American Psychiatric Association, 2013), as manifestações do distúrbio devem ter sido aparentes aos 7 anos de idade, mas este critério mudou e atualmente é dado aos 12 anos de idade, com duração de pelo menos 6 meses. Para que um aluno seja diagnosticado com TDAH, os sintomas devem aparecer antes dos 12 anos de idade e ser exibidos em pelo menos dois ambientes. Eles também devem ter efeitos adversos no desempenho acadêmico, sucesso profissional ou desenvolvimento sócio-emocional (APA, 2013).

Sintomas:

Tipos de TDAH e seus sinais:

➤ Predominantemente desatento

- Incapacidade de se concentrar durante o tempo necessário no trabalho escolar, na elaboração de tarefas, actividades de trabalho ou no lazer.
- Dificuldades significativas na percepção e concentração em detalhes, distrações e erros excessivos na escola, nas tarefas de trabalho e nas actividades de lazer causados por desatenção.
- Dificuldades significativas em seguir as instruções.
- Incapacidade de completar os trabalhos escolares ou de casa sem problemas.
- Dificuldades significativas na organização de suas próprias actividades, no planeamento de trabalhos ou jogos.
- Rejeitar tarefas e actividades que exijam concentração ou aumento do esforço mental (ouvir contos de fadas, escrever trabalhos de casa).
- Perda frequente de coisas necessárias para desenvolver tarefas ou realizar actividades.
- Fácil desvio de atenção - a concentração é muitas vezes excessivamente distraída por influências externas.
- Esquecimento frequente de realizar tarefas diárias rotineiras.
- O trabalho rápido e inconsistente sobre as atribuições submetidas é característico.
- A criança tem problemas com a percepção de instruções, tarefas ou outras informações importantes

➤ Predominantemente hiperactivo/impulsivo.

- Excessiva agitação psicomotora - incapacidade de sentar-se em um lugar em paz - correndo constantemente ao redor da aula (durante a aula) ou da sala, mexendo-se constantemente em uma cadeira, dando pontapés inúteis permanentes, pisando e

balançando, brincando repetidamente com objetos que não precisa para o trabalho e atividades atuais, levantando-se freqüentemente da cadeira, etc.

- Mudanças rápidas no assunto de interesse.
 - Constantemente exigindo atenção - a criança é incapaz de se dedicar a tarefas ou brincar por conta própria durante um período de tempo apropriado.
 - Excesso de atividade verbal - conversas constantes, saltar para a fala, fazer perguntas.
 - Incapacidade de ouvir o texto completo de uma pergunta ou tarefa - cheirando respostas antes de completar uma pergunta. Ele frequentemente dá respostas irreflectidas e impulsivas.
 - Saltando constantemente para a fala, interrompendo os outros.
 - Dificuldades com o auto-controle e a regulação do próprio comportamento.
 - Incapacidade de adiar a satisfação da própria necessidade, demanda intensiva para o seu cumprimento imediato. Ação irrefletida e impulsiva, independentemente das conseqüências ou riscos potenciais.
 - Instabilidade afetiva, freqüentes quebras afetivas significativas, especialmente explosões de raiva e choro. Dificuldades significativas no cumprimento de instruções, ordens, regras escolares, desrespeito às autoridades.
- **Tipo combinado.**
- O aluno pode apresentar sintomas que incluem comportamentos de ambas as categorias acima.

Causas dos problemas:

A causa do TDAH é um mau funcionamento do sistema nervoso central. Além disso, descobriu-se que o TDAH pode ser herdado, o que significa que há uma alta probabilidade da sua ocorrência numa criança cujos pais também o têm. Além disso, há uma série de factores que podem agravar os sintomas, incluindo: anomalias no decurso da gravidez, baixo peso ao nascer, hipoxia perinatal, lesões na cabeça, envenenamento, negligência ambiental.

Conseqüências:

O impacto directo dos sintomas de TDAH é evidente. Problemas secundários e psicologicamente explicáveis desenvolvem-se em crianças e adolescentes. Muitas vezes existe uma possível auto-estima e uma auto-imagem pobre, assim como são comuns acidentes e lesões

resultantes de desatenção e impulsividade. Tais indivíduos fumam, bebem álcool e usam várias substâncias psicotrópicas com mais frequência do que os seus outros pares. Em períodos posteriores, as manifestações de agressão de grupo e delinquência aumentam. Caracterizam-se por problemas escolares e de desempenho - mau desempenho, problemas com a gestão da escola primária e problemas de trabalho. Crianças e adolescentes com TDAH têm déficits de socialização, problemas frequentes nas relações com os pais, irmãos e pares. No parágrafo seguinte apresentamos as possíveis consequências da TDAH (Tichá, 2007; Vojtová, 2013b):

- **Deficiência nas funções cognitivas** - memória verbal e de trabalho deficiente, imaginação espacial, capacidade reduzida de perceber a perspectiva, de resolver problemas geométricos, etc.
- **Desordem de seleção seletiva** - incapacidade de escolher o essencial a partir da informação.
- **Falha no sequenciamento e implementação do plano** - incapacidade de dividir a tarefa, planejar etapas graduais, trabalhar para o resultado.
- **Desordem motor-perceptual** - falta de jeito, movimentos imprecisos, andar desajeitado, desenvolvimento motor faz lembrar uma criança mais nova.
- **Menos fluência na fala nas respostas** - as crianças com TDAH podem falar fluentemente sobre um tema da sua escolha. Se tiverem de responder a uma pergunta rapidamente, a sua fala é menos fluente e muitas vezes esquecem-se da pergunta que foi feita.
- **Estimação deficiente do tempo** - a capacidade de estar ciente de uma seção mais longa da linha do tempo é prejudicada, estimativa imprecisa da duração e, portanto, do planeamento das atividades.
- **Risco de lesões e acidentes** - Crianças com este diagnóstico têm 2 a 4 vezes mais lesões, 3 vezes mais envenenamentos, mais internações, assim como internações por lesões múltiplas. Os pais e professores muitas vezes minimizam as lesões.
- **Humor** - mudanças rápidas de humor, reacção emocional imprevisível, irrita-se facilmente, está imediatamente pronto para agir agressivamente, propenso a reacções negativistas.
- **Intolerância** - agressão crônica a algumas pessoas, engano, comportamento destrutivo.
- **Incapacidade de se submeter à autoridade e às regras** - também podemos chamar-lhe comportamento de oposição, as crianças ficam zangadas, são deliberadamente irritantes, discutem com os adultos.

- **Menos resistência ao fracasso, crítica, insulto** - uma tendência para explicar uma simples reprimenda como uma avaliação absoluta (faço tudo errado, nunca sou bem sucedido).
- **Baixa auto-estima** - as crianças têm problemas para perceber o seu próprio valor, sentem-se inseguras entre várias pessoas, têm sentimentos desagradáveis, sentem-se embaraçadas.
- **Evitar os trabalhos de casa** - devido a um problema de concentração, escrever trabalhos de casa é muitas vezes um problema, quanto mais crianças são forçadas a fazer os trabalhos de casa, maior é a resistência.
- **Estabelecimento rápido e imprudente e término de relacionamentos** - como em outras atividades, pode haver problemas nesta área com conhecimento demasiado rápido e imprudente dos outros, mas também término incompreensível de relacionamentos. Na adolescência, isso também pode se refletir em relações românticas.

Plano de correção

	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Ser capaz de lidar com reacções emocionais	É importante aprender a estimar as situações que levam ao comportamento afetivo e, se possível, evitá-las. É necessário desviar a atenção da criança da situação que causou o efeito e dirigi-la para outra. Se o efeito já tiver ocorrido, é bom deixá-lo correr e ir embora, não intervir e esperar que o aluno se acalme. O aluno se acalma mais rapidamente se ele vê que seu comportamento não trouxe o efeito esperado e o professor permanece calmo, sem qualquer efeito retroativo ou ameaças.
2.	Mudanças ambientais/de sala de aula	O ambiente da sala de aula é um factor muito importante na forma como os alunos funcionam. Relâmpagos, móveis, arranjos dos assentos, cores, displays visuais devem ser cuidadosamente considerados para bloquear distrações durante o

		trabalho do assento não apenas para crianças com TDAH, mas também para outros alunos.
3.	Mudança da disposição dos assentos do aluno na sala de aula	O local deve estar mais longe da janela, em frente à sala perto do professor, que pode verificar o aluno mais vezes e verificar se ele entende as suas instruções. O aluno deve sentar-se sozinho ou ao lado de um colega de classe calmo e paciente. Mas se o aluno for mais do tipo hiperativo e menos desatento, a melhor colocação é no fundo da sala de aula, onde lhe são dadas mais oportunidades de se mover sem distrair tanto os seus colegas.
4.	Abordagem individual	É importante não expô-lo a situações em que ele não terá sucesso. Reduzir a carga de trabalho do aluno para que ele se alinhe com a sua capacidade de manter a atenção. Atribuir tarefas apropriadas à idade, mas modificadas. Por exemplo, mais curto, mas elaborado em termos de conteúdo e forma correta. Aumentar gradualmente as exigências até que o aluno atinja o nível dos outros alunos.
5.	Dê instruções claras, calmas e estritamente necessárias ao seu cumprimento.	É aconselhável estabelecer um regime diário de rotina e modificá-lo o menos possível durante a semana. A familiaridade com o programa de atividades no início de cada aula também ajuda. Manter contato visual com ele ao explicar as tarefas. Certifique-se de que o aluno está seguindo a interpretação do professor. Peça-lhe para repetir livremente a pergunta ou tarefa, assegure-se de que o aluno compreendeu a tarefa de forma abrangente, ou a sua essência ou a formulação da pergunta. Muitas vezes são necessárias múltiplas repetições de instruções e o fornecimento de instruções repetidas, o professor deve permanecer calmo. Mantenha a atenção do aluno durante o exame, por

		exemplo, exigindo respostas breves dos alunos um após o outro.
6.	Ajuda na organização do trabalho	Desconstrução de tarefas - limite a quantidade de trabalho por página, permita tempo extra para completar tarefas, forneça pausas no trabalho, permita que o aluno utilize um computador para digitar, reduza a duração das tarefas escritas para o aluno com TDAH. Dividir a tarefa maior em unidades mais separadas, que resolve gradualmente. Divida as tarefas de maior duração em várias tarefas menores com um prazo especificado. Certifique-se de que ele tenha somente os materiais didáticos de que precisa atualmente na mesa durante a aula. Ajude-o a praticar as seguintes competências: arranjar material escolar e espaço de aprendizagem, escrever tarefas, criar listas, classificar actividades de acordo com a importância, planejar objectivos a curto prazo, saber o que tirar e trazer da escola e de casa, etc.
7.	Apoiar o aluno, criar estratégias de gestão comportamental	Juntamente com o aluno, desenvolva mensagens não verbais e discretas como contato visual, gestos de mão ou outros sinais que ensinem os alunos a reconhecer as condições que desencadeiam comportamentos específicos. Uma vez que o sistema é desenvolvido, os alunos podem aprender a gerenciar suas respostas comportamentais antes que elas ocorram. Por exemplo, criar um sinal e uma rotina para "fazer um intervalo de cinco minutos" em um local específico da sala de aula fornece uma oportunidade para o aluno reconhecer quando ele está ficando inquieto ou frustrado e evita que o comportamento aumente. Este sistema é mais eficaz se utilizado antes que o comportamento aumente ou se intensifique. O feedback verbal é composto tanto de elogios como de declarações corretivas. Use frases

		de elogio simples, mas específicas, que identificam claramente os comportamentos desejados. Por exemplo, "obrigado por levantar a mão antes de responder à pergunta" permite ao aluno saber o comportamento específico e a condição pela qual foi elogiado. Elogios gerais (por exemplo, "bom trabalho") são menos significativos para os alunos.
8.	Estratégias de ensino criativas, interactivas e envolventes.	A explicação do novo currículo, que requer um tempo maior, deve ser dividida em partes relativamente mais completas, evitando um monólogo monótono mais longo. Atrair a atenção do aluno através do seu envolvimento activo no processo de ensino, confiando-lhe determinadas tarefas, por exemplo, distribuindo ferramentas, escrevendo palavras-chave no quadro, etc. As explicações verbais devem ser complementadas com ilustrações ilustrativas e com a utilização de material auxiliar ilustrativo. Quando uma criança está envolvida numa tarefa, ela não está habituada a mostrar um comportamento negativo. Tente encorajar a criança a desfrutar da aquisição de novos conhecimentos e habilidades, a ajudá-la a adquiri-los e a apreciá-los, a mostrar-lhe quais as possibilidades que se podem abrir para ele quando aprende alguma coisa.
9.	Conhecimento e compreensão da TDAH.	Ter informações sobre o que está acontecendo com os alunos com TDAH é essencial. Uma melhor compreensão ajuda os professores a manter a sua paciência, tolerância e capacidade de lidar com a criança e os seus comportamentos de forma positiva. Normalmente há um psicólogo ou conselheiro escolar para ajudar ou, por exemplo, na Eslováquia, há um Centro de aconselhamento pedagógico-psicológico e de prevenção. Eles fornecem treinamento e educação

		para professores para melhorar o trabalho com crianças com problemas semelhantes.
1 0	Comunicação com os pais.	As famílias são recursos inestimáveis para os professores. A comunicação entre a escola/ professor e os pais dos alunos é muito importante. Os princípios básicos da abordagem educacional do professor aplicam-se, em princípio, aos pais e vice-versa. De acordo com a orientação profissional de um professor, um conselheiro educacional, um psicólogo e outros pais podem acompanhar o trabalho escolar aplicando certos procedimentos na educação e preparação da criança em casa. Quanto melhor for a interação de todos os profissionais, professores e pais, mais cedo podemos esperar superar ou aliviar as dificuldades na criação de uma criança.

Bibliografia

Associação Psiquiátrica Americana (2013). Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais (5ª ed.). Arlington, VA: Associação Psiquiátrica Americana.

Centros de Controle e Prevenção de Doenças. (2015). Déficit de atenção e transtorno de hiperactividade. Obtido em <http://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/facts.html> [4.27.2020].

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, CPPPaP (n.d.). Lista de Metodologia: ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou. Nové Mesto nad Váhom. Obtido em: https://www.cpppapnmv.sk/files/metodicke-list20170324_103739.pdf [4.27.2020].

Herényiová, G., Sabová, L. a kol. (2015). ADHD v bio-psycho-sociálnom kontexte. Nové Zámky: Psychoprof, 2015. ISBN 978-80-89322-22-0.

Merrill, B. M., Morrow, A. S., Altszuler, A. R., Macphee, F. L., Gnagy, E. M. & Pelham, W. E. (2017). Melhorar o desempenho dos trabalhos de casa entre as crianças com TDAH: Um ensaio clínico aleatório. *Journal of consulting and clinical psychology*, 85(2), 111-122. <https://doi.org/10.1037/ccp0000144>

Rief, S. F. (2016). *Como Alcançar e Ensinar Crianças e Adolescentes com ADD/ADHD*. SA, Califórnia: John Wiley & Sons.

Stahr, B., Cushing, D., Lane, K., & Fox, J. (2006). *Efficacy of a Function-Based Intervention in Decreasing Off-Task Behavior Exhibited by a Student With ADHD*. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(4), 201-211. doi:10.1177/10983007060080040301

Tichá E. (2007). Základy pedagogiky jedincov s poruchami správania. In: *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokýchýchýchkôl*, 109-130s. Bratislava: MABAG. ISBN 978-80-89113-30-9.

Vojtová, Z. (2013a). Deti s poruchami správania. In: *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí. Príloha časopisu psychológia a patopsychológia dieťaťa, č. 2, p.29-41*.

Vojtová, Z. (2013b). *Pedagogické zručnosti pre prácu so ADHD v triede*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 64s. Obtido em https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/specialno-pedagogicka-cinnost/preview-file/vojtova_poradenstvo-pre-deti-adhd-436.pdf [4.26.2020].

2.5.4. Transtornos internalizantes - Zuzana Palková, Laura Kyžňanská

A atenção dos professores e das escolas é atraída principalmente pelo comportamento exteriorizador dos alunos (TDAH, agressão, crime, etc.). No entanto, é igualmente importante que os professores compreendam e reconheçam também os alunos que exibem comportamentos de interiorização. Como esta categoria de desordem é vista como "preocupante" apenas para aqueles que experimentam dificuldades directamente, os professores raramente notam os seus problemas, geralmente considerando tais alunos como sendo tímidos. Conhecer o problema e as suas consequências pode ajudar a intervir mais cedo. Muitos comportamentos de internalização coexistem com cada aluno, o que torna difícil identificar o problema principal do aluno. Assim, a interacção entre ele e o professor desempenha um papel importante na

percepção de tal aluno e na resposta ao seu comportamento. No entanto, a pesquisa tem mostrado que os professores tendem a responder ao comportamento perturbador do aluno de uma forma que o amplia. Portanto, torna-se necessário, quando se trabalha com um aluno deste tipo, dar-lhe atenção e carinho, porque isto pode afectar positivamente o seu funcionamento na sala de aula e os resultados escolares.

Sintomas de problemas:

O conceito de "comportamento interiorizador" reflete o estado emocional ou psicológico da criança e tipicamente inclui distúrbios depressivos, distúrbios de ansiedade, distúrbios de abstinência social ou queixas somáticas.

- **A depressão** é uma condição médica grave na qual uma pessoa se sente muito triste, sem esperança e sem importância e muitas vezes é incapaz de viver de uma forma normal. Crianças que estão deprimidas podem fingir estar doentes, recusar-se a ir à escola, agarrar-se a um dos pais, etc. As crianças mais velhas podem amuar, ter problemas na escola, ser negativas, agir de forma ranzinza e sentir-se mal-entendidas, muitas vezes também ocorre um insucesso escolar. *Os sintomas* da depressão incluem humor depressivo, perda de interesse nas atividades, distúrbios do sono, fadiga, sentimentos de inutilidade e/ou culpa excessiva, dificuldades de concentração e tomada de decisões, irritabilidade, queixas somáticas e pensamentos de morte e morte além das expectativas de estágios de desenvolvimento (Guealdner & Merrell, 2011). A depressão é um transtorno de humor psiquiátrico caracterizado por tristeza excessiva e perda de interesse em atividades geralmente agradáveis. A idade média de início para adolescentes é de 14,9 anos, mas algumas crianças podem desenvolver depressão logo aos 3 anos (Liu, Chen & Lewis, 2011)
- **Ansiedade** é um sentimento de preocupação, nervosismo ou mal-estar, normalmente sobre um evento iminente ou algo com um resultado incerto. Os distúrbios de ansiedade também costumam co-ocorrer com outros distúrbios, como depressão, distúrbios alimentares ou TDAH. Os distúrbios de ansiedade resultam quando a ansiedade é consistente e interfere negativamente na escola, nas interações sociais, nas actividades ou no funcionamento familiar e são o tipo mais comum de distúrbios psiquiátricos em crianças (Liu et al., 2011). A construção da ansiedade é ampla, assim como seus sinais e *sintomas*, mas tende a incluir sentimentos subjetivos de desconforto, medo ou pavor, comportamentos ostensivos como evitar estímulos ou abstinência, e respostas

fisiológicas como suor, náuseas e excitação geral Como a depressão, a ansiedade pode existir ao longo de um contínuo de severidade (Gueldner & Merrell, 2011)

- A **Retirada Social** é definida como isolar-se ou isolar-se dos outros. O afastamento social é o medo de, ou afastamento de, pessoas ou situações sociais. A timidez se torna um problema quando interfere nas relações com os outros, em situações sociais, no desempenho acadêmico ou em outros aspectos da vida. O afastamento social pode ocorrer em alunos que também estão deprimidos ou ansiosos. As crianças que se afastam de situações sociais fazem-no frequentemente para evitar estar com outras crianças, devido a experiências negativas anteriores, a distorções cognitivas relativamente à sua compreensão e experiências passadas com interações sociais, ou a padrões de interações sociais estranhos, muitas vezes devido a lacunas nas competências sociais.
- As **queixas somáticas/físicas** são a tendência para experimentar e comunicar sintomas somáticos que não são relatados por achados patológicos, atribuí-los a doenças físicas e procurar ajuda médica. Estudantes com queixas somáticas frequentemente falam de dores de cabeça, dores de estômago, etc., diariamente. Como mencionado anteriormente, a abstinência social e os problemas somáticos geralmente não são diagnosticados como um distúrbio separado, mas frequentemente estão presentes com sintomas de ansiedade e depressão.

Causas de problemas:

O comportamento de internalização não é causado por um factor ou evento biológico específico.

Muitos fatores podem ser levados em conta, inclusive:

- fatores genéticos; o risco de, por exemplo, depressão em uma criança varia de 15 a 45% se seus pais biológicos sofreram com isso,
- processos bioquímicos no cérebro,
- ambiente externo.

No caso do ambiente social em que a criança é educada e cresce, podem aparecer factores desfavoráveis, como por exemplo:

- abuso de substâncias activas pelos pais,
- violência na família,
- luto,
- doença de um membro da família,
- falta de interesse na criança,

- negligência mental e física,
- situação financeira difícil,
- exigências demasiado altas em casa ou na escola,
- fracassos escolares.

Conseqüências:

De acordo com Crundwell e Killu (2010), a internalização de problemas de comportamento está significativamente correlacionada com notas acadêmicas ruins, e estudantes com problemas severos como este têm menos probabilidade de se formar no ensino médio. Os autores também afirmam que as questões cognitivas podem incluir baixa tolerância à frustração e padrões negativos de pensamento. Estudantes deprimidos frequentemente desistem mais rapidamente de tarefas que percebem como assustadoras, recusam-se a tentar trabalhos acadêmicos que acham muito difíceis, e rapidamente duvidam de sua capacidade de completar tarefas acadêmicas de forma independente ou resolver problemas. A memória, a fala, a atividade física e motora e a capacidade de planejar também podem ser afetadas. Muitas crianças e adolescentes deprimidos são letárgicos, falam laboriosamente e têm dificuldade em expressar completamente pensamentos e idéias. Crianças com problemas de interiorização também experimentam muitos sentimentos. Estes podem incluir sentimentos negativos, desespero, impotência e sintomas físicos relacionados à ansiedade. Esses sentimentos levam a pensamentos como visões negativas de si mesmo, fatos distorcidos sobre o que realmente aconteceu, ruminação, pensar o pior do passado e do futuro, não ser capaz de completar tarefas e não ser bom solucionador de problemas. Comportamentos que as crianças podem mostrar incluem contato social limitado, evitação, necessidade de feedback excessivo e tranquilização, problemas de habilidades sociais e acadêmicas, e atividade e expressões limitadas (Stormot, Herman & Reinke, 2015). Quando o comportamento de internalização é reconhecido precocemente e quando os profissionais fornecem tratamento, os jovens podem experimentar um melhor humor e funcionar melhor na escola e na vida, em vez de desenvolver desordem. O pessoal escolar desempenha um papel fundamental na identificação de sintomas de depressão ou ansiedade - e intervir (Crundwell & Killu, 2010).

Plano corretivo

Lp	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Comunicar emoções	Quando os alunos aprendem sobre emoções e formas positivas de as comunicar, podem aprender a envolver-se em actividades que os podem distrair ou aliviar sentimentos desconfortáveis. O uso de hastes de frases pode ser útil para ajudar os alunos a utilizarem esta técnica, por exemplo, os alunos são levados a reflectir sobre situações em que experimentam uma emoção e a preencher o vazio (por exemplo, "Sinto medo quando/nervoso quando...").
2.	Dar instruções explícitas e fornecer notas	Ensine aos alunos como identificar e atender a informações relevantes; forneça notas orientadas para o tempo de instrução orientado pelo professor. Os alunos deprimidos beneficiam de guias de estudo desenvolvidos pelos professores para testes que lhes permitem focar no material mais importante.
3.	Envolver os pais	O envolvimento dos pais é mostrado para melhorar o nível de realização das crianças, a aceitabilidade do comportamento e a motivação na escola. Desenvolver um sistema de comunicação casa-escola para partilhar informações sobre o comportamento académico, social e emocional do aluno e/ou quaisquer preocupações.
4.	Desenvolver modificações	Desenvolver modificações e acomodações para responder às flutuações de humor do aluno, capacidade de concentração ou efeitos colaterais da medicação. Designar um indivíduo para servir como contato primário e coordenar intervenções.
5.	Permitir pausas	A internalização de problemas, especialmente com efeitos colaterais de medicamentos, traz muitas complicações físicas como dores de cabeça ou "boca seca", então permita que eles tenham uma água/sumo na escrivaninha e saiam tranquilamente para uma pausa na parte tranquila do claustro/fora da sala de aula, se necessário. Certifique-se de que eles usam esta

		vantagem apenas quando realmente não se sentem bem, e não apenas quando eles gostam. Fique sempre de olho neles.
6.	Arranjos dos assentos	Por causa desses intervalos, certifique-se de que eles estejam sentados perto da porta, para que o resto da classe não interrompa a aula enquanto sai.
7.	Dividir o trabalho escolar em tarefas discretas	Trabalhos em pedaços menores, ajudar a desenvolver e gerenciar uma linha de tempo para quando completar cada tarefa. Criar uma lista de tarefas para destacar a tarefa que completaram
8.	Sempre forneça feedback	Fornecer feedback após completar cada seção de uma tarefa com sucesso. Você também pode iniciar uma reunião toda semana/outra semana para estabelecer metas, para discutir os próximos eventos, possíveis problemas, se o aluno estiver lutando em alguma coisa e seu humor geral.
9.	Promover as interações sociais	Incluir atividades cooperativas em grupo na sala de aula e selecionar cuidadosamente em que colocar o aluno com sinais de comportamento internalizantes. Isso pode aumentar a probabilidade de que eles desfrutem de algumas interações positivas. O trabalho em grupo também lhes permite compartilhar responsabilidades cognitivas, aliviando o estresse que muitas vezes sentem quando se envolvem em tarefas e as completam sozinhos.
10.	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)

Bibliografia:

Crundwell, R., & Killu, K. (2010). Respondendo à Depressão de um Estudante. *Educational Leadership*, 68(2), 46-51.

Gueldner, B. A., & Merrell, K. W. (2011). *Intervenções para Estudantes com Déficits Comportamentais Internalizantes*. Oxford Handbooks Online. doi:10.1093/oxfordhb/9780195369809.013.0150

Liu, J., Chen, X., & Lewis, G. (2011). Comportamento interiorizador da infância: análise e implicações. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 18(10), 884-894. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2011.01743.x>

Marchant, M. R., Solano, B. R., Fisher, A. K., Caldarella, P., Young, K. R., & Renshaw, T. L. (2007). Modificando o comportamento socialmente retraído: Uma intervenção de playground para estudantes com comportamentos internalizantes. *Psychology in the Schools*, 44(8), 779-794. doi:10.1002/pits.20265

Mooij, T., & Smeets, E. (2009). Rumo ao apoio sistêmico de alunos com distúrbios emocionais e comportamentais. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 597-616. doi:10.1080/13603110802047978

Stormont, M., Herman, K. C., & Reinke, W. M. (2015). *The Overlooked Children (As Crianças Ignoradas): Como os professores podem apoiar as crianças com comportamentos internalizantes*. *Beyond Behavior*, 24(2), 39-45. doi:10.1177/1074295615024502400206

2.5.5. Transtorno obsessivo-compulsivo - TOC - Zuzana Palková, Laura Kyžňanská

O transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) é um transtorno neurológico que afeta aproximadamente 1% das crianças em idade escolar. O TOC é caracterizado por obsessões e compulsões recorrentes e involuntárias que provocam ansiedade, consomem tempo e interferem no funcionamento típico da escola.

Obsessões são pensamentos, sentimentos ou imagens persistentes que entram na cabeça de um aluno e são vivenciados de forma exagerada e desarrazoada. Elas são irracionais e interferem com o pensamento normal. As obsessões são pensamentos involuntários, recorrentes e indesejados que causam sentimentos de ansiedade ou pavor.

As compulsões são comportamentos ritualísticos, repetitivos, muitas vezes associados a uma obsessão e que são executados para aliviar a ansiedade causada pela obsessão. Por vezes existe uma ligação clara entre a obsessão e a compulsão (por exemplo, contaminação e lavagem), mas este pode não ser sempre o caso (por exemplo, a contagem de comportamentos pode ser usada para prevenir danos aos outros). Muitas vezes a vontade de realizar os comportamentos compulsivos torna-se mais forte com o tempo. Se a compulsão original se torna menos eficaz na redução da ansiedade, então outros comportamentos ou rituais mais elaborados são adicionados para proporcionar alívio. Os comportamentos compulsivos podem se tornar extremamente demorados e interferir com o funcionamento normal. Algumas pessoas podem atrasar os comportamentos, mas isso é muito difícil, e quase sempre precisarão realizar o ritual mais tarde. Pessoas que têm TOC não são delirantes - elas geralmente reconhecem que estes pensamentos e comportamentos não são razoáveis, mas se sentem incapazes de controlá-los. Os sintomas tendem a diminuir, e podem piorar como resultado de doenças ou estresse (Paige, 2007). Manifestações típicas do TOC são dificuldade em retardar a gratificação, incapacidade de mudar ou terminar algumas tarefas, perfeccionismo, perseverança nas rotinas ou sentimentos. Lavagem; rituais de verificação; e preocupação com doenças, perigos e dúvidas também estão entre os sintomas comuns do TOC na infância. As características de caráter dos indivíduos com TOC que interferem no desempenho incluem preocupação incessante, expectativas excessivas, insatisfação com os resultados, competitividade, procrastinação, necessidade de controle, e autocrítica.

Sintomas:

- **Contaminação:** As crianças com esta obsessão às vezes são chamadas de "germaphobes". Nas escolas, isto brinca com crianças preocupadas com outras crianças espirrando e tossindo, tocando coisas que podem estar sujas ou adoecendo de muitas maneiras diferentes. A obsessão mais comum.
- **Pensamento mágico:** Por exemplo, as crianças podem preocupar-se que os seus pensamentos possam fazer alguém magoar-se ou adoecer. Se eles não fizerem algo específico, isso vai causar algo ruim.
- **Catastrofização:** Algumas crianças facilmente chegam à conclusão de que algo terrível aconteceu. Por exemplo, se os pais das crianças se atrasam 5 minutos para pegar, elas o abandonam.
- **Escrupulosidade:** Isto é quando as crianças têm preocupações obsessivas sobre ofender Deus ou ser blasfemo de alguma forma.
- **O "sentimento justo":** as crianças podem não saber porque estão a fazer algo, mas apenas que precisam de o fazer até terem aquilo a que chamamos o "sentimento justo". Então..: "Vou alinhar estas coisas até que pareça certo, e depois paro." E então com o tempo - na faixa dos 9 aos 12 anos - evolui para um pensamento mágico e mais supersticioso na natureza.

Comportamentos associados ao TOC, mas muitas vezes confundidos com outros distúrbios

- **Distracção:** Se uma criança está ocupada a pensar que se não virar a tampa da caneta e contar até quatro da maneira certa, então a mãe dela vai adoecer, ela não vai prestar atenção na aula. E se a professora dela a chamar para responder a uma pergunta, a distração dela pode parecer TDAH, mas não é.
- **Lentidão nos exames, trabalhos e tarefas:** Às vezes, quando as crianças demoram muito tempo, lutam com o perfeccionismo da necessidade de fazer as coisas da maneira certa. Isto pode parecer desordem de aprendizagem, ou desatenção, mas não é.
- **Evitar:** Os professores podem ver uma criança que não se quer sentar no chão, ou apanhar coisas que tocam no chão, ou sujar as mãos na aula de arte. evitar muitas actividades de recreio - eles têm medo de germes.

- **Tocando e tocando simetricamente:** Se uma criança se senta à secretária e dá um pontapé accidental na cadeira da criança ao seu lado com o pé direito, ela vai ter de lhe dar um pontapé com o pé esquerdo. Isso pode parecer alguém que está sendo opositorista, ou alguém que tem muita energia, mas na verdade é TOC.

Formas de compulsões:

- Lavagem e Limpeza (por exemplo, duche excessivo, lavagem das mãos, limpeza da casa).
- Verificação (por exemplo, fechaduras, electrodomésticos, papelada, rotas de condução).
- Contagem (por exemplo, preferências por números pares ou ímpares, tabulação de números).
- Repetindo Ações ou Pensamentos (por exemplo, ligar/desligar luzes, subir/descer em cadeiras, reler, reescrever).
- Necessidade de Perguntar ou Confessar (por exemplo, pedir garantias).
- Armazenamento (por exemplo, revistas, folhetos, roupas, informações).
- Encomendas e Arranjos (por exemplo, necessidade de as coisas estarem direitas, sequenciadas ou numa determinada ordem).
- Repetindo Palavras, Frases ou Orações a si mesmo (por exemplo, repetindo orações com palavras "seguras").

Causas de problemas:

As causas do TOC são complexas. Elas incluem, entre outros, fatores genéticos e ambientais, estresse perinatal, anormalidades na anatomia e/ou funcionamento do sistema nervoso central, um senso amplo e precoce de responsabilidade pela prevenção de riscos. O desequilíbrio bioquímico no cérebro faz com que ele envie falsas mensagens de ameaça. O TOC pode ser uma resposta aprendida projetada para reduzir a ansiedade. Algumas pessoas podem apresentar sintomas leves a moderados enquanto outras podem ter sintomas graves, muitas vezes avassaladores.

Conseqüências:

Apesar do fato de que a maioria das crianças e adolescentes com TOC tem um QI geral na faixa média, completar um dia escolar pode se mostrar mentalmente e emocionalmente estressante e fisicamente cansativo. Desafios significativos podem existir no dia a dia da vida escolar. Isto pode ser atribuído ao fato de que o QI das crianças com TOC é mais baixo nas tarefas de desempenho do que nas tarefas verbais (Chatuverdi, Murdick & Gartin, 2014). Estudantes com TOC normalmente têm um desempenho bem abaixo do seu potencial em áreas de realização acadêmica. Este declínio no trabalho escolar frequentemente ocorre porque os sintomas do TOC estão interferindo na concentração e na produtividade. Por exemplo, alguns estudantes podem ter dificuldades para chegar na escola a tempo devido aos inúmeros rituais matinais que eles realizam para se prepararem para a escola. Alguns alunos podem não ser capazes de terminar seus deveres de casa porque eles estão frequentemente apagando, refazendo e aperfeiçoando seu trabalho. Alguns alunos podem ter ataques de ansiedade durante os testes ou ficarem muito deprimidos para ir à escola. Estudantes com TOC tendem a ter mais distúrbios de aprendizagem específicos, não-verbais, do que aqueles sem TOC. Isto significa que, embora alguns estudantes com TOC possam ter habilidades verbais adequadas em linguagem, leitura e ortografia, eles podem ter dificuldades com tarefas que requerem habilidades visuais-espaciais, tais como matemática e caligrafia. Alunos com TOC podem ter dificuldade em prestar atenção nas aulas porque eles têm dificuldade em se desligar de seus próprios pensamentos ou estão envolvidos em rituais mentais em resposta às suas obsessões. Eles também podem tentar evitar ou retardar a realização de um comportamento compulsivo (Paige, 2007). Estudantes com TOC frequentemente têm problemas para iniciar e completar tarefas designadas, prestando atenção em sala de aula, e focalizando nas atividades em sala de aula. Estes problemas surgem como resultado de serem distraídos e superados por pensamentos obsessivos e atos mentais e/ou físicos compulsivos.

Plano de ação corretiva

	Objetivo das ações corretivas (O que você tem que fazer?)	Pressupostos do programa de correção (Como isto deve ser feito?)
1.	Tente manter um ambiente livre de stress e de apoio.	Um ambiente de sala de aula negativo afeta significativamente o comportamento de um estudante com TOC, aumentando a ansiedade, a frustração e o estresse. A experiência destes sentimentos interfere no aprendizado e

		torna impossível completar tarefas. Crie um ambiente positivo, certificando-se de que os alunos saibam, tenham permissão para cometer erros, etc.
2.	Estabelecer regras e expectativas previsíveis e claramente definidas	Repita as regras frequentemente. Fornecer rotinas estruturadas para os alunos seguirem. Dar ao aluno a maior atenção possível, se a rotina tiver que mudar, mas reconhecer que um aluno com TOC frequentemente não pode começar uma nova tarefa até completar sua tarefa original.
3.	Aviso prévio	Irritabilidade e frustração são duas das coisas mais duradouras que as crianças com TOC estão sentindo no dia-a-dia. Mudanças na programação podem ser muito perturbadoras para uma criança com TOC, por isso pode ser útil para os professores darem um aviso prévio das coisas. As crianças que sabem o que esperar são menos propensas a serem prejudicadas pela mudança.
4.	Esteja atento a eventos desencadeantes	É muito importante que os professores saibam que tipo de coisas podem desencadear os sintomas. Por exemplo, a fadiga é um grande pedaço do TOC, então é importante saber que se uma criança está sonolenta na sala de aula, e talvez esteja abaixando a cabeça, não é porque está sendo oposicionista ou desrespeitoso, mas porque está sobrecarregado de fadiga.
5.	Seja flexível e disposto a ajustar as expectativas	Perceba que uma vez que um aluno com TOC inicia um ritual (ou seja, verificar, contar, organizar, executar comportamentos perfeccionistas) na sala de aula, ele não pode parar até que o ritual seja concluído.
7.	Permitir tempo extra e verificar novamente	Permitir que um aluno com TOC que se sinta compelido a verificar e voltar a verificar os trabalhos de casa após a data prevista, quando viável e justo para os outros. Dê tempo extra para completar os testes se eles precisarem.
8.	Fazer sistema de comunicação	Se o aluno sentir os sintomas, ele pode fazer um sinal e sair da sala de aula, ou ir para um lugar protegido na sala de

		aula, sem interromper a aula. Pode evitar uma explosão embaraçosa e perturbadora dos sintomas na sala de aula, e os outros miúdos a provocarem ou a intimidarem.
9.	Arranjo de assentos	Talvez você não queira ter um filho com TOC sentado ao lado da porta, ao lado de um péssimo corredor. Você pode ter uma criança sentada na frente, onde ela é menos capaz de ouvir o barulho e pode ficar mais concentrada no trabalho. Por outro lado, uma criança que tem sintomas muito observáveis, e não quer que outras crianças o vejam, pode estar melhor perto da porta, em direção ao fundo da sala.
10.	Implementar e manter uma comunicação regular com os pais do aluno.	Informar aos pais sobre o comportamento positivo do aluno, em vez de apenas contactar os pais quando o aluno se tiver comportado mal. Trabalhar com a família para ajudar a aliviar os sintomas, seguindo os planos de tratamento aplicados em casa.

Bibliografia:

Heretik, A., Heretik, A. a kol. (2016). *Klinická psychológia*. 2. vyd. Nové Zámky: Psychoprof., spol. s r. o.

Chaturvedi, A., Murdick, N., & Gartin, B. (2014). Transtorno Obsessivo Compulsivo: O que um educador precisa de saber. *Deficiência Física: Educação e Serviços Relacionados*, 33(2), 71-83. <https://doi.org/10.14434/pders.v33i2.13134>

Leininger, M., Taylor Dyches, T., Prater, M. A., & Heath, M. A. (2010). Ensinando Estudantes com Transtorno Obsessivo-Compulsivo. *Intervenção na Escola e Clínica*, 45(4), 221- 231. doi:10.1177/1053451209353447

Paige, L. Z. (2007). Transtorno obsessivo-compulsivo. *Principal Leadership*, 12-15. Obtido em https://www.nasponline.org/Documents/Resources%20and%20Publications/Folhetos/Famílias%20e%20Educators/nassp_obsessive.pdf [5.8.2020]

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTO PROBLEMÁTICO - PARA PROFESSORES

Por favor, preencha o questionário. O objetivo do estudo é saber a sua opinião sobre as relações entre pares. Os dados serão utilizados para análise científica.

A pesquisa é anônima. Obrigado.

I. Com que frequência, na sua opinião, os estudantes se comportam com os adultos da seguinte forma?

L.p.	Problemas nas relações com os adultos ⁱ	Muito frequentemente	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Muito raramente
1.	Eles argumentam					
2.	Eles usam a violência.					
3.	Eles se rebelam					
4.	Eles insultam e se vingam.					
5.	Culpam-nos pelos seus próprios fracassos.					
6.	Eles se ofendem e evitam o contato					
7.	Eles mentem.					
8.	Eles não são confiáveis.					
9.	Eles são vulgares.					
10.	Eles são desrespeitosos.					
11.	Eles provocam e irritam					
12.	Eles manipulam					
13.	Eles não falam com eles sobre os seus problemas e necessidades.					
14.	Eles focam a atenção em si mesmos.					
15.	Eles são agressivos.					

II. Com que frequência você observa o comportamento dos seguintes alunos em relação aos seus colegas?

L.p.	Problemas nas relações entre pares	Muito frequentemente	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Muito raramente
1.	Eles argumentam					
2.	Culpam-nos pelos seus próprios fracassos/problemas.					
3.	Eles insultam e se vingam.					
4.	Eles mentem.					
5.	Eles são agressivos.					
6.	Eles separam-se e são retirados.					
7.	Eles são insensíveis e desleais.					
8.	Eles desdenham os outros.					
9.	Provocam conflitos.					
10.	Eles dominam os outros.					
11.	Eles não são capazes de pedir ajuda.					

III. Com que frequência você encontra as seguintes situações em sua classe? O comportamento inclui a relação entre o aluno e a turma?

L.p.	Problemas de funcionamento em grupo	Muito frequentemente	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Muito raramente

		nt e				
1.	Eles não cumprem as regras de classe					
2.	Provocam conflitos de classes.					
3.	Eles não podem cooperar em grupo.					
4.	Eles são rejeitados por toda a classe.					
5.	Eles dominam toda a classe.					
6.	Eles têm medo de falar em frente de toda a turma.					
7.	Eles manipulam e criam pressão na aula					
8.	Eles são favorecidos por toda a classe.					

IV. Com que frequência você observa o comportamento e o pensamento dos seguintes alunos?

L.p.	Problemas pessoais	M u i t o f r e q u e n t e m e n t e	M u i t a s v e z e s	À s v e z e s	R a r a m e n t e	M u i t o r a r a m e n t e
1.	Eles pensam e falam mal de si mesmos.					
2.	Eles não acreditam nas suas próprias capacidades.					
3.	Eles agem de forma autodestrutiva.					
4.	Eles dão a impressão de que não se importam com nada nem com ninguém					
5.	Eles não mostram empatia.					
6.	Eles não podem fazer frente a ninguém.					
7.	Eles não têm as suas próprias opiniões.					
8.	Eles não podem admitir os seus próprios erros.					
9.	Eles não conseguem lidar com os seus próprios problemas.					

V. Com que frequência você observa os seguintes comportamentos entre seus alunos?

L.p.	Problemas na realização de tarefas	M u i t o f r e q u e n t e m e n t e	M u i t a s v e z e s	À s v e z e s	R a r a m e n t e	M u i t o r a r a m e n t e
1.	Não se pode confiar neles.					
2.	Eles não tomam nenhuma decisão ou realizam tarefas por conta própria.					
3.	Eles não conseguem gerir o seu tempo.					
4.	Eles deixam tudo até ao último minuto.					
5.	Você sempre tem que instruí-los sobre o que fazer.					
6.	Eles se aborrecem rapidamente executando tarefas					
7.	Eles fazem as tarefas de qualquer maneira.					
8.	Eles se recusam a se envolver em qualquer coisa.					
9.	Eles estão constantemente atrasados (são pontuais).					

VI. Com que frequência você observa o comportamento de risco dos seguintes alunos?

L.p.	Comportamentos de risco	M u i t o f r e q u e n t e m e	M u i t a s v e z e s	À s v e z e s	R a r a m e n t e	M u i t o r a r a m e n t e

		n				
		te				
1.	Eles destroem a propriedade de alguém.					
2.	Eles brincam de vadio.					
3.	Eles fogem de casa.					
4.	Eles bebem álcool.					
5.	Eles fumam cigarros.					
6.	Eles assediam sexualmente outros					
7.	Eles intimidam os outros.					
8.	Eles tomam drogas.					
9.	Eles jogam.					
10.	Eles maltratam os animais.					
11.	Eles extorquem dinheiro de outros.					
12.	Eles participam em lutas.					
13.	Eles seguem dietas rígidas.					
14.	Eles são viciados na Internet.					

DEMOGRÁFICOS:

Idade:

Sexo: FM

Alojamento: a) cidade grande, b) cidade, c) aldeia

Local de trabalho:

Posição profissional:

Educação:

Antiguidade:.....

QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTO PROBLEMÁTICO - PARA ESTUDANTES

**Por favor, preencha o questionário. O objetivo do estudo é saber a sua opinião.
sobre as relações entre pares. Os dados serão utilizados para análise científica.
A pesquisa é anônima. Obrigado.**

I. Com que frequência os seus colegas se comportam com os adultos da seguinte forma?

	Problemas nas relações com adultos	M u i t o f r e q u e n t e m e n t e	M u i t a s v e z e s	À s v e z e s	R a r e l y o	M u i t o r a r a m e n t e
1.	Eles argumentam					
2.	Eles usam a violência.					
3.	Eles se rebelam					
4.	Eles insultam e se vingam.					
5.	Culpam-nos pelos seus próprios fracassos.					
6.	Eles se ofendem e evitam o contato					

7.	Eles mentem.					
8.	Eles não são confiáveis.					
9.	Eles são vulgares.					
10.	Eles são desrespeitosos.					
11.	Eles provocam e irritam					
12.	Eles manipulam					
13.	Eles não falam com eles sobre os seus problemas e necessidades.					
14.	Eles focam a atenção em si mesmos.					
15.	Eles são agressivos.					

II. Com que frequência você observa os seguintes comportamentos entre os seus colegas?

Problemas nas relações entre pares	M	M	À	R	M
	ui	ui	s	a	ui
	to	ta	v	r	to
	fr	s	e	el	R
	e	v	z	y	a
	q	e	es	o	r
	u	z			a
	e	es			m
	n				e
	te				n
	m				te
	e				
	n				
	te				

1.	Eles argumentam					
2.	Culpam-nos pelos seus próprios fracassos/problemas.					
3.	Eles insultam e se vingam.					
4.	Eles mentem.					
5.	Eles são agressivos.					
6.	Eles separam-se e são retirados.					
7.	Eles são insensíveis e desleais.					
8.	Eles desdenham os outros.					
9.	Provocam conflitos.					
10.	Eles dominam os outros.					
11.	Eles não são capazes de pedir ajuda.					

III. Com que frequência você encontra as seguintes situações em sua classe? O comportamento inclui a relação entre o aluno e a turma?

Problemas de funcionamento em grupo	M u i t o f r e q u e n t e m e n t e	M u i t a s v e z e s	À s v e z e s	R a r e l y o	M u i t o R a r a m e n t e
--	--	--	--	--	--

1.	Eles não cumprem as regras de classe					
2.	Provocam conflitos de classes.					
3.	Eles não podem cooperar em grupo.					
4.	Eles são rejeitados por toda a classe.					
5.	Eles dominam toda a classe.					
6.	Eles têm medo de falar em frente de toda a turma.					
7.	Eles manipulam e criam pressão na aula					
8.	Eles são favorecidos por toda a classe.					

IV. Com que frequência você observa os seguintes comportamentos entre os seus colegas?

	Problemas pessoais	M	M	À	R	M
		u	u	s	a	u
		it	it	v	r	it
		o	a	e	el	o
		f	s	z	y	R
		r	v	e	o	a
		e	e	s		r
		q	z			a
		u	e			m
		e	s			e
		n				n
		t				t
		e				e
		m				
		e				
		n				
		t				

		e				
1.	Eles pensam e falam mal de si mesmos.					
2.	Eles não acreditam nas suas próprias capacidades.					
3.	Eles agem de forma autodestrutiva.					
4.	Eles dão a impressão de que não se importam com nada nem com ninguém					
5.	Eles não mostram empatia.					
6.	Eles não podem fazer frente a ninguém.					
7.	Eles não têm as suas próprias opiniões.					
8.	Eles não podem admitir os seus próprios erros.					
9.	Eles não conseguem lidar com os seus próprios problemas.					

V. Com que frequência você observa os seguintes comportamentos entre os seus colegas?

	Problemas na realização de tarefas	M	M	À	R	M
		u	u	s	a	u
		it	<u>it</u>	v	r	it
		o	a	e	e	o
		f	s	z	l	R
		r	v	e	y	a
		e	e	s	o	r
		q	z			a
		u	e			m
		e	s			e
		n				n
		t				t
		e				e

		m				
		e				
		n				
		t				
		e				
1.	Não se pode confiar neles.					
2.	Eles não tomam nenhuma decisão ou realizam tarefas por conta própria.					
3.	Eles não conseguem gerir o seu tempo.					
4.	Eles deixam tudo até ao último minuto.					
5.	Você sempre tem que instruí-los sobre o que fazer.					
6.	Eles se aborrecem rapidamente executando tarefas					
7.	Eles fazem as tarefas de qualquer maneira.					
8.	Eles se recusam a se envolver em qualquer coisa.					
9.	Eles estão constantemente atrasados (são pontuais).					

VI. Com que frequência os seus colegas se envolvem nos seguintes comportamentos de risco?

	Comportamentos de risco	M	M	À	R	M
		u	u	s	R	u
		it	<u>it</u>	v	a	it
		o	a	e	r	o
		f	s	z	el	R
						a

		r e q u e r e m e n t e	v e z e s	e s	y o	r a m e n t e
1.	Eles destroem a propriedade de alguém.					
2.	Eles brincam de vadio.					
3.	Eles fogem de casa.					
4.	Eles bebem álcool.					
5.	Eles fumam cigarros.					
6.	Eles assediam sexualmente outros					
7.	Eles intimidam os outros.					
8.	Eles tomam drogas.					
9.	Eles jogam.					
10.	Eles maltratam os animais.					
11.	Eles extorquem dinheiro de outros.					
12.	Eles participam em lutas.					
13.	Eles seguem dietas rígidas.					
14.	Eles são viciados na Internet.					

DEMOGRÁFICOS:

Idade :.....

Sexo: **FM**

Alojamento: a) cidade grande, b) cidade, c) aldeia

Nome da escola: