

XI Colóquio AIP ELF-AFIRSE
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Indisciplina e Violência na Escola

Secção temática:

Formação de professores para a prevenção da indisciplina e da violência

Em busca duma teoria da pessoa: relato duma investigação

Jesus Maria Sousa
Departamento de Ciências de Educação
Universidade da Madeira

(2002). In A. ESTRELA, & J. FERREIRA (Orgs.). *Indisciplina e Violência na Escola*. (pp. 617-626). Lisboa: AIP ELF/AFIRSE e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Introdução

Ninguém tem dúvidas de que a indisciplina, acompanhada ou não de violência física ou verbal, tem vindo a constituir-se um problema cada vez mais grave no dia-a-dia das nossas escolas, comprometendo seriamente a aprendizagem que é suposto nelas acontecer. Na verdade, muito do tempo e da energia do professor é gasto na manutenção da disciplina, conforme tem provado, no âmbito dos sistemas de observação e formação de professores, a análise das interacções verbais ocorridas na sala de aula. De facto, se nos dispuséssemos a registar todas as ocorrências verificadas durante um tempo lectivo, com recurso à gravação vídeo ou apenas de som, não nos surpreenderíamos ao constatar que grande parte das intervenções orais provém do professor e que nelas se sobressaem as funções de controle, organização e estruturação metodológica, relativamente às de informação, desenvolvimento e personalização (cf. D. M. Medley e H. E. Mitzel. 1963., G. Landsheere e E. Bayer. 1977., J. M. de Ketele. 1980., M. Postic. 1981, J. M. Sousa. 1986).

Naturalmente que o exercício permanente de funções de natureza disciplinar pelo professor, ao desviá-lo do essencial da sua função docente, nele provoca sentimentos de impotência, ansiedade, frustração e desgaste psicológico. Terá ele estabilidade emocional

para fazer face à perturbação sistemática do funcionamento da sua sala de aula? Como reforçar competências de natureza interpessoal que lhe confirmam auto-estima, confiança e equilíbrio necessários para a gestão de situações problemáticas?

É a partir deste ângulo de visão que gostaria de pegar no tema da prevenção da indisciplina e da violência. Para isso, proponho-me aqui partilhar um processo de construção de uma teoria da pessoa, desencadeado no âmbito de uma investigação-acção que envolveu formadores (docentes da Universidade da Madeira e cooperantes da prática pedagógica), formandos (estudantes do curso de formação inicial de professores do ensino básico do 1º ciclo) e alunos-crianças das escolas anexas onde se desenrolou a prática pedagógica, para além de mim própria, enquanto investigadora e formadora de formadores (descrito com mais pormenor em J. M. Sousa. 2000).

Os processos de investigação

Tendo em conta a complexidade do nosso objecto de estudo, os meus referentes teóricos situaram-se num paradigma da complexidade e da relativização (cf. E. Morin. 1990), um paradigma que vem valorizar a análise global e sistémica onde “cada ponto, cada detalhe está em relação com todos os outros” (S. Littlejohn. 1983. 33), no pressuposto de que qualquer tentativa de parcelização da “realidade” nos faz anular essa mesma “realidade”; um paradigma que aceita a experiência realizada num determinado local e num determinado tempo como uma experiência única, pela “originalidade irreduzível dos acontecimentos” (G. Landsheere. 1982. 24), levando a que “amostra” e “população” sejam termos quase coincidentes, permitindo apenas com dificuldade, por isso, a extrapolação dos resultados de uma investigação em concreto a outros contextos; um paradigma que se preocupa com a dinâmica dos fenómenos sociais e humanos fazendo por isso apelo a um estudo em profundidade, a partir do passado, para a busca das suas raízes históricas e antropológicas; um paradigma onde já não têm lugar as certezas absolutas, nem uma ordem superior, anónima e determinista que conferia anteriormente seguranças, pois como dizem I. Prigogine e I. Stengers, “já não são as situações estáveis e as permanências que nos interessam prioritariamente, mas as evoluções, as crises e as instabilidades. Não queremos estudar apenas o que permanece, mas também o que se transforma, as alterações geológicas e climáticas, a evolução das espécies, a génese e a mutação das normas que marcam os comportamentos sociais.” (1979. 15); um paradigma onde não existe o investigador frio, distante e não implicado, mas, pelo contrário, um sujeito igualmente criador do objecto... Situei-me, enfim, num paradigma que foi fazendo apelo à reconciliação das diversas abordagens de investigação, quer as chamemos de hipotético-dedutivas, experimentais e quantitativas, por um lado, ou de clínicas, compreensivas e qualitativas, por outro.

Assim, ao considerar que as relações interpessoais dependem do que cada um é como pessoa (no caso concreto, a pessoa do professor) quis, antes de mais, operacionalizar esse mesmo conceito. Segundo P. Lazarsfeld (citado por J.-L. del Bayle. 1991. 32), o processo de conceptualização tem lugar quando “se trata de distinguir um certo número de dimensões específicas do conceito original e de encontrar indicadores para cada dimensão.” Comecei o processo de construção teórica, a partir do significado que eu própria atribuí à pessoa do professor.

De acordo com o paradigma da complexidade, fui buscá-lo às suas raízes, num trabalho solitário de incursão no passado, de forma a captar as diversas *nuanças* que a dimensão pessoal foi ganhando ao longo dos tempos. A partir de diversos enquadramentos históricos, procurei extrair, na medida do possível, as características que iriam compor a pessoa do professor.

Verifiquei que, em todos os “tempos”, exigiu-se à pessoa do professor um comportamento moral irrepreensível, de que se devia fazer prova quer junto das autoridades eclesásticas, junto dos municípios ou notáveis locais, ou do Director de Estudos e outros organismos que se lhe sucederam. Só que, por vezes, tínhamos uma moralidade imposta de fora para dentro, em conformidade com valores como a caridade, a obediência, a autoridade, a honra, a rectidão, a humildade e a modéstia, enquanto noutras, a moralidade assentava em conceitos como a liberdade, a autonomia, se bem que moderada, a responsabilidade, a justiça e a solidariedade...

Foi, para mim, importante conhecer bem estas “heranças”, para, da leitura pessoalizada, digamos que de constatação e contemplação do objecto, partir para a fase da conquista e construção da teoria. A especificação das componentes da pessoa do professor teve lugar, então, ao longo de um ano, no âmbito de um Projecto, a que chamámos de Projecto de Formação Participada, que envolveu, como já fiz menção, relativamente a uma turma do curso de Professores do 1º ciclo do ensino básico, formadores, alunos-formandos e alunos-crianças.

Numa primeira etapa, enveredei por um trabalho de recolha e análise das representações mentais que tinham os diversos participantes no Projecto, a que se seguiu a confrontação entre a representação de cada um e as representações dos outros; tivemos também de ter em conta o enquadramento legal no pressuposto de que ele determinaria os indicadores conceptuais a delimitar as fronteiras da teoria.

Ficar apenas, no entanto, pelas representações iniciais de cada um, mesmo quando consciencializadas e confrontadas com as dos outros parceiros na formação, ou ficar pelas sugestões da lei, mesmo que filtradas e trabalhadas pela interpretação pessoal, seria, do meu ponto de vista, tão pretensioso como anti-científico. Este foi apenas um ponto de partida num processo de construção teórica. Em minha opinião, não podia também deixar de ter em consideração estudos sérios e investigações rigorosas já levadas a efeito nos domínios da psicologia, biologia, sociologia e psicossociologia, que, de uma ou outra forma, têm vindo a valorizar a pessoa humana. Refiro-me concretamente aos gestaltistas M. Wertheimer, K. Koffka, K. Kohler e K. Lewin, aos construtivistas e construcionistas, com relevo para J. Piaget e L. S. Vygotsky, à teoria global do comportamento de J. Nuttin, à sociologia de tradição etnográfica de G. H. Mead, à fenomenologia de A. Schutz, para não falar na perspectiva humanista de A. Maslow, C. Rogers e A. Combs.

Mas, se os processos de descoberta, conquista e construção do objecto tinham sido extremamente enriquecedores não só para mim, enquanto investigadora, como também para os formadores, essa teoria precisava de ser confrontada com a prática: a prática iria, aliás, refinar a teoria. Por outro lado, seria um desperdício não aproveitarmos o conhecimento acumulado para o desenvolvimento pessoal desses alunos-formandos. Foi então que a investigação tomou um rumo mais experimental. Levantámos então duas hipóteses:

1. A um determinado grau de realização pessoal corresponde um determinado grau de realização académica.

2. É possível elevar o grau de realização académica através do desenvolvimento da realização pessoal.

Pedimos ao aluno-formando, no início da sua formação, que meditasse sobre a forma como se concebia naquele momento na sua relação consigo, bem como na sua relação com o outro, recorrendo a um teste de medida, inspirado na escala de Likert. Como é que se via como pessoa (na sua relação consigo e na sua relação com o outro)?

Pusemos, então, em acção uma metodologia destinada a elevar o grau de realização pessoal de cada aluno, futuro professor. Sem esquecer outras variáveis impossíveis de controlar, nem negligenciar a complexidade da situação em concreto, decorrente das condições espácio-temporais, dos colegas do curso, das personalidades dos formadores, da matéria, dos critérios de avaliação, etc., etc., considerámos a “metodologia centrada na realização pessoal dos alunos-formandos”, posta em acção pelos formadores, como a variável explicativa, e “o nível de realização pessoal” e “o nível de realização académica”, em termos de resultados finais, por disciplinas e na globalidade, como as variáveis a explicar.

Este procedimento implicou não só uma comparação do tipo antes/depois, em que o tempo se assumiu como uma dimensão essencial, mas também uma comparação entre a turma onde se actuou (a que não chamei de experimental, mas sim turma de acção-TA, para me distanciar dos procedimentos estritamente experimentais e fazer, pelo contrário, evocar a sua natureza de investigação-acção) e uma turma-testemunho-TT. Uma análise comparativa diacrónica permitiu-nos reobservar as mesmas pessoas, estudar as alterações relativamente a cada dimensão observada e ter, portanto, uma boa validade individual, mesmo tendo em conta os fenómenos que não dependessem da intervenção. Porque o que se observa “depois”, é preciso não esquecer, resulta não só da intervenção desejada como de outros factores não controlados.

Realização pessoal

Escala 1-7

TA (antes)	TA (depois)	TT (antes)	TT (depois)
5,53	5,69	5,61	5,69

Quadro 1

Realização académica

Escala 0-20

TA (antes)	TA (depois)	TT (antes)	TT (depois)
14,43	13,67	15,15	13,38

Quadro 2

Foi interessante notar como a TA (turma de acção), mais fraca, à partida do que a TT (turma-testemunho), ao fim de um ano de trabalho concertado dos formadores sobre a sua realização pessoal, conseguiu melhorar o seu auto-conceito e dos outros (Quadro 3), obtendo igualmente resultados académicos bem acima dos resultados esperados (Quadro 4). Foi através da actuação dos formadores que, num processo dialéctico entre a teoria e a prática, nasceu a nossa teoria da pessoa.

A nossa teoria da pessoa

Esta teoria assenta em três pilares (Quadro 3), que reconhecemos como seus pressupostos essenciais: Desenvolvimento global (1), Cognitização (2) e Equilíbrio entre a Preservação de Si e a Necessidade de Relação (3).

Os três pilares do nosso modelo teórico



Quadro 3

1. O desenvolvimento global

Existe no psiquismo humano um dinamismo de desenvolvimento global, que ultrapassa um simples crescimento automático ou biológico do organismo. Essa tendência para a realização pessoal tem implicações de natureza psico-cognitiva como afectivo-moral. Sendo o professor uma pessoa em desenvolvimento global, quanto mais elevada for a sua estrutura cognitiva, mais capaz será ele de recorrer a estratégias diversas, de se adaptar a situações inesperadas em sala de aula, mais prazer sentirá ele na sua actividade docente. Quanto mais elevado for o seu nível de desenvolvimento socio-moral, mais a sua autonomia e a sua participação serão privilegiadas, menos a autonomia e a participação dos alunos constituirão ameaças à sua autoridade. Os processos de ordem cognitiva não se encontram desligados dos processos de ordem afectiva e motivacional. Da mesma forma que os processos de desenvolvimento global (psico-socio-afectivo) não se encontram desligados das condutas, das “performances”. A actuação do professor só pode ser lida de uma forma global, tendo muito a ver com a sua realização pessoal.

Efectivamente, numerosas investigações têm vindo a estabelecer uma conexão entre maturidade psicológica e competência pedagógica, nomeadamente, a ligação entre a prática educativa eficaz dos professores e o estágio de desenvolvimento que estes atingem, a ligação entre o nível conceptual e a variedade de estratégias utilizadas, ou entre o desenvolvimento do ego e a introdução de inovações educativas. Estes estudos procuram demonstrar que os sujeitos nos estádios superiores de desenvolvimento gozam duma maior diferenciação das estruturas mentais e dum reportório mais vasto de capacidades. Tendo um modo de funcionamento mais complexo, são capazes de encarar situações problemáticas sem grandes preocupações ou angústias, analisando-as de forma mais detalhada para tomar as decisões mais adequadas.

2. A cognitivização

O segundo pilar que lhe confere a tal dimensão pessoal é o que chamo de cognitivização. O professor é um sujeito essencialmente activo e auto-regulador na construção do seu desenvolvimento. Dotado duma actividade inerente, dum princípio de auto-organização interna, ele desenvolve-se, agindo sobre o mundo e dando-lhe um significado determinado. Reorganiza cognitivamente o seu campo de padrões, de estruturas e de esquemas do pensamento, reagindo apenas aos elementos que lhe são significativos. O seu desenvolvimento não é, portanto, o resultado da soma dos factores exteriores ou naturais, mas implica a conscientização e a integração das mudanças a operar em si.

O professor “cogitans”, reflexivo e cognitivo, liberto das cadeias do presente e da causalidade pode e deve virar-se para o futuro, imaginar, conceber, criar e inventar. Como ser intencional, ele não realiza os projectos de outrem, pois está fortemente motivado a atingir os seus próprios fins. Ao admitir a cognitivização do sujeito, estou a reconhecer determinadas características humanas tais como a capacidade de escolha e de tomada de decisões, a liberdade e a auto-responsabilidade, a participação e a inovação... Se aceitamos que a actividade voluntária do sujeito tem um fim consciente, temos de aceitar, então, que ele é responsável pelo seu comportamento e dono do seu destino, sendo o grande decisor da sua vida. Ao valorizar os factores cognitivos do seu comportamento, estou a dar-lhe liberdade de acção e responsabilização correspondente, isto é, uma maior dignidade humana.

3. O equilíbrio entre a preservação de si e a necessidade de relação

O terceiro pilar da nossa teoria diz respeito ao equilíbrio optimal entre a preservação de si e a necessidade de relação. Se o organismo biológico tem a necessidade de conservar a sua individualidade específica (as tais propriedades bioquímicas face ao ambiente - uma percentagem de açúcar, sais, proteínas, oxigénio, água, uma certa temperatura do sangue, etc.), ao nível psicológico, a esfera íntima da pessoa procura igualmente situações de bem-estar funcional, de conservação e de expansão de si, tantas vezes ameaçados por desequilíbrios que geram inquietudes e agitações interiores.

Mas não nos podemos esquecer de que a pessoa se encontra num mundo e num meio social. A sua personalidade desenvolve-se, constrói-se e alimenta-se no contacto com o outro. Se tem necessidade de se conservar (self consistency), deformando a percepção das suas experiências em função do auto-conceito, da concepção que tem de si,

ela tem igualmente necessidade de relação com o mundo e com os outros¹. Esta necessidade de contacto pode manifestar-se de múltiplas formas, activas ou passivas, de dominação ou de submissão... O Eu não existe senão perante um Tu, a quem interpela constantemente.

Estas duas grandes necessidades da pessoa estão, do meu ponto de vista, inextricavelmente ligadas. Se a pessoa tem necessidade de se autodeterminar no meio dos outros, no quadro da sua vida social, ela tem igualmente necessidade de contacto com os outros, de comunicação, de troca, de apoio, protecção, amor... J. Nuttin havia-nos dito mesmo que "...é precisamente porque se sente amado e rodeado de afecto que ele ganha confiança em si mesmo, que ele se sente 'alguém' e que se mantém ou se desenvolve psiquicamente." (J. Nuttin. 1972. 343). Ora, uma personalidade devidamente integrada só se pode construir no equilíbrio optimal entre estes dois pólos: Ego-Mundo.

Retomando estes três pilares da nossa teoria, podemos dizer que o desenvolvimento da pessoa do professor processa-se de uma forma global, filtrado pela percepção/conceptualização (cognitização) que o professor tem de si próprio e dos que o rodeiam (alunos, colegas, pais). Esta cognitização actua como focalizadora do significado das experiências que ele vive como professor. Quanto mais positivas forem as conceptualizações de si mesmo e do outro, mais elevada será pressupostamente a sua dimensão pessoal, mais forte será como pessoa.

A dimensão pessoal comporta assim duas grandes categorias: uma Conceptualização positiva de Si e uma Conceptualização positiva do Outro. Cada uma destas categorias é, entretanto, constituída por três outras subcategorias, seguindo uma ordem determinada de crescimento, que consideramos da mais simples à mais complexa (Quadro 4).

Categorias e subcategorias da dimensão pessoal

Conceptualização positiva de Si	Conceptualização positiva do Outro
1. Realização	1. Dedicção
2. Autonomia	2. Respeito pela Autonomia do Outro
3. Inovação	3. Empatia

¹ Estas duas grandes tendências aparecem suportadas em estudos que todos nós conhecemos. J. Piaget referia-se aos processos de assimilação/acomodação no desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas, ou de centralização/descentralização, ou mesmo de egocentrismo/socialização no desenvolvimento socio-moral da criança. As necessidades de conservação de si e de relação com o mundo são também abordadas por J. Nuttin. O interaccionismo simbólico estabelece mesmo a distinção entre o mundo natural e o mundo social. Da mesma maneira que a luta entre os instintos e as pulsões sexuais e da vida e da morte, o Id, por um lado, e o mundo exterior, por outro, em S. Freud, nos faz evocar, numa certa medida, a luta entre as forças centrípetas/forças centrífugas, entre as forças de absorção/forças de consumação ou as forças de retorno sobre si mesmo/forças viradas para o mundo exterior, em H. Wallon. A aceitação de si – "being oneself" - e a aceitação do outro, em C. Rogers, redimensionam os dois grandes pólos de atracção que conduzem o indivíduo para uma personalidade adaptada, equilibrada e integrada.

Quadro 4

No que diz respeito à categoria da Conceptualização positiva de Si, considero que a REALIZAÇÃO é o ponto de partida essencial para o crescimento pessoal. Alguém diz-se realizado quando se sente feliz, alegre, bem disposto, optimista, entusiasta, com sensações de bem-estar, amado... No entanto, este tipo de realização não é suficiente “per se”. Como diz um provérbio turco, é possível sentir-se bem, tranquilo, se se for cego, surdo e mudo. Dito de outra forma, pode-se sentir bem, feliz, satisfeito, mas os idiotas também se sentem assim... Todavia parece-me fundamental que o professor não seja uma pessoa deprimida, depressiva, pessimista, taciturna, sombria, melancólica. Sabemos muito bem como o clima duma escola e duma sala de aulas depende do humor do professor.

A AUTONOMIA é a etapa que vem conferir à realização mencionada a consciencialização dela própria. A este nível, falamos já duma realização autodeterminada que tem consciência de si. A pessoa tem consciência do seu espaço, da sua identidade, do seu valor. Ela aceita-se na sua diferença e aprecia-se em relação às outras pessoas. É segura de si, tem confiança nas suas capacidades, vê-se capaz de tomar decisões, de resolver problemas, sem se angustiar, sem se refugiar em casa, não foge aos problemas... É uma pessoa que reflecte conscientemente sobre a sua própria pessoa. A realização primeira valoriza-se desta forma.

A subcategoria da INOVAÇÃO leva-a, no entanto, a sair do espaço particular que a autonomia lhe dá, a romper o status quo. Ela consegue distanciar-se do objecto presente, aqui e agora, e assumir uma atitude crítica projectando-se sempre no futuro. É capaz de fazer a avaliação do meio social onde se integra sem ter medo das reacções dos que a envolvem. Considera-se uma pessoa criativa, com projectos, com imaginação... Concebe-se participando na transformação progressiva do seu meio, não criticando apenas por criticar, porque a sua crítica é sempre acompanhada de capacidade de mudança.

Os indicadores da Conceptualização positiva de Si

CONCEPTUALIZAÇÃO POSITIVA de SI	
REALIZAÇÃO	Feliz Optimista Alegre Entusiasta
AUTONOMIA	Consciente de si Seguro de si Solucionador de problemas Decisor
INOVAÇÃO	Crítico Criativo Com Projectos Imaginativo

Quadro 5

Para cada uma das sub-categorias, escolhemos quatro indicadores (Quadro 5). Tanto o número como os nomes tiveram apenas uma utilidade de ordem prática, uma vez que a análise se fez em relação às subcategorias na sua globalidade apenas.

Mas se nos pautássemos apenas por esta Conceptualização positiva de Si, estaríamos a nos reduzir ao puro individualismo: não nos podemos esquecer, na nossa profissão, da Conceptualização positiva do Outro.

Neste âmbito, penso que, para se ser professor, é preciso um certo tipo de vocação, de sensibilidade, de entrega e de DEDICAÇÃO ao outro (dedicação essa tanto maior quanto menor a idade dos nossos alunos). O trabalho não só com crianças, como também com jovens e adolescentes implica, do meu ponto de vista, que o professor tenha uma disponibilidade especial para os ouvir, para dialogar e partilhar os mesmos interesses. Ele deve ver-se assim como um amigo em quem o aluno possa confiar e com quem ele possa partilhar os sonhos, projectos e problemas, porque o professor deve ser uma pessoa digna de confiança e responsável pela missão de educar. A sociedade confia nele porque acredita que ele se vai ocupar dos seus filhos de maneira responsável. A generosidade e a solidariedade são características que pertencem igualmente a esta subcategoria de dedicação ao outro.

O professor deverá também ter RESPEITO PELA AUTONOMIA DO OUTRO. Ele será uma pessoa pluralista que conhece o espaço do outro, que reconhece o direito à diferença, que sabe respeitar outras personalidades e outros projectos de vida. É aberto ao diálogo, a outras ideias e opiniões, valoriza diferentes tipos de saber, é tolerante e paciente para com os diversos ritmos de construção de saber. Ele procura compreender outras culturas, outros discursos provenientes essencialmente de camadas socio-culturais e económicas diversas, já que aqui não nos confrontamos tão acentuadamente como no Continente, com outras raças e outros ambientes civilizacionais.

No entanto, penso também que essa dedicação e tolerância relativamente ao aluno não podem ser cegas e inconscientes, pois se assim for, caímos no risco de as transformar em crianças mimadas, em adolescentes ou jovens estragados. O professor não pode se apagar totalmente, ele tem de ter em conta o seu próprio espaço pessoal. Da fusão da sua autonomia com o respeito pela autonomia dos outros, isto é, do equilíbrio entre o eu e o outro, sairá a subcategoria da EMPATIA. No fundo, é sentir e viver os problemas do outro, sentir e viver as emoções e os sentimentos do outro, sem se deixar envolver de forma a perder a própria identidade individual. O professor deve ter consciência da sua função de educador, tal como do perigo da produção dum grande vazio de valores por tolerância excessiva, da sua parte. Este é, em minha opinião, o nível mais elevado de socialização, participação, comunicação e troca interpessoal.

Da mesma forma que para a Conceptualização positiva de Si, os indicadores da Conceptualização positiva do Outro, quatro para cada subcategoria, não esgotam o significado dos conceitos. Enquanto indicadores, os adjectivos que escolhemos indicam, a título ilustrativo, algumas características que contribuem para dar forma às subcategorias mencionadas.

Os indicadores da Conceptualização positiva do Outro

CONCEPTUALIZAÇÃO POSITIVA do OUTRO	
DEDICAÇÃO	Amigo Responsável Disponível Solidário
RESPEITO pela AUTONOMIA do OUTRO	Aberto Tolerante Compreensivo Respeitador
EMPATIA	Comunicativo Participativo Congruente Social

Quadro 6

Como se vê, a cognitização, nesta nossa proposta, desempenha um papel fulcral no desenvolvimento da pessoa, uma vez que consegue levá-la a alterar, de facto, a sua atitude e o seu comportamento, de uma forma consciente, tendo em vista atingir estádios mais elevados de realização pessoal.

Existirão naturalmente outras formas de trabalhar a dimensão pessoal na formação de professores. Ao deixar aqui o meu testemunho desta investigação-acção, pretendo sobretudo chamar a atenção para a necessidade de uma aposta cada vez maior na valorização da pessoa humana, isto é, na formação pessoal do futuro professor, entendida como a reorganização do seu mundo psicológico. Porque penso que apenas pessoas psicologicamente fortes, amadurecidas e realizadas, isto é, pessoas psicologicamente equilibradas, é que poderão prevenir situações de indisciplina e violência, gerando ambientes de verdadeira aprendizagem.

Bibliografia

COMBS, A. W., e outros. (1974). *The professional education of teachers. A humanistic approach to teacher preparation*. Boston: Allyn and Bacon.

DE KETELE, J. M. (1980). *Méthodologie de l'observation*. Bruxelles: de Boeck.

DE LANDSHEERE, G., e BAYER, E. (1977). *Como enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid: Santillana.

DE LANDSHEERE, G. (1982). *La recherche expérimentale en éducation*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

DEL BAYLE, J. -L. L. (1991). *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Toulouse: Privat.

- FREUD, S. (1962). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris: Gallimard.
- KOFFKA, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology*. New York: Harcourt, Brace.
- KOHLER, W. (1929). *Gestalt Psychology*. New York: Liveright.
- LEWIN, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- LITTLEJOHN, S. W. (1982). *Fundamentos teóricos da comunicação humana*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MASLOW, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris: Fayard.
- MEAD, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MEDLEY, D. M., e MITZEL, H. E. (1963). Measuring Classroom Behaviour by Systematic Observation. In N. L. GAGE (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 247-328). Chicago: Rand McNally.
- MORIN, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris: Fayard.
- NUTTIN, J. (1972). *Psicanálise e personalidade: uma teoria dinâmica da personalidade normal dentro de uma concepção espiritualista do homem*. Rio de Janeiro: Agir.
- PIAGET, J. (1976). *Equilíbrio das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- PIAGET, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- POSTIC, M. (1981). *Observation et formation des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ROGERS, C. R. (1974). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.
- PRIGOGINE, I., e STENGERS, I. (1979). *La nouvelle alliance*. Paris: Gallimard.
- SCHUTZ, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- SOUSA, J. M. (1986). *Aproximação a um estilo de ensino através de uma análise funcional das interações verbais*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- SOUSA, J. M. (2000). *O professor como pessoa: a dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: ASA Editores.
- WALLON, H. (1970). *De l'acte à la pensée*. Paris: Colin.
- WERTHEIMER, M. (1945). *Productive Thinking*. New York: Harper.

Resumo

Em busca duma teoria da pessoa: relato duma investigação

O exercício permanente de funções de natureza disciplinar pelo professor, ao desviá-lo do essencial da sua função docente, nele provoca sentimentos de impotência, ansiedade, frustração e desgaste psicológico. Terá ele estabilidade emocional para fazer face à perturbação sistemática do funcionamento da sua sala de aula? Como reforçar competências de natureza interpessoal que lhe confirmam auto-estima, confiança e equilíbrio necessários para a gestão de situações problemáticas?

É a partir deste ângulo de visão que me proponho partilhar um processo de construção de uma teoria da pessoa, desencadeado no âmbito de uma investigação-acção que envolveu formadores (docentes da Universidade da Madeira e cooperantes da prática pedagógica), formandos (estudantes do curso de formação inicial de professores do ensino básico do 1º ciclo) e alunos-crianças das escolas anexas onde se desenrolou a prática pedagógica, para além de mim própria, enquanto investigadora e formadora de formadores.

Assente nos pilares do desenvolvimento global, da cognitização e do equilíbrio entre a preservação de si e a necessidade de relação, o nosso modelo teórico veio apontar para duas grandes categorias, congregando cada qual três subcategorias, seguindo uma determinada ordem de crescimento que consideramos da mais simples à mais complexa. Enquanto a “conceptualização positiva de si” tem a ver com o grau de realização, autonomia e inovação, a “conceptualização positiva do outro” abrange a dedicação, o respeito pela autonomia do outro e a empatia.

Résumé

A la découverte d’une théorie de la personne: rapport d’une recherche

L’exercice permanent de fonctions de nature disciplinaire par l’enseignant, le fait dévier de l’essentiel de sa fonction d’enseignement et d’apprentissage et fait naître en lui des sentiments d’incapacité, d’anxiété, de frustration et de consommation psychologique. Aura-t-il la stabilité nécessaire pour contrarier la perturbation systématique du fonctionnement de la salle de classe? Comment renforcer des compétences de nature interpersonnelle de manière à lui conférer l’estime et la confiance en soi et l’équilibre nécessaire pour la gestion de situations problématiques?

C'est sous cet angle que je présente un processus de construction d'une théorie de la personne, déclenché au cours d'une recherche-action qui a engagé, outre ma personne en qualité de chercheur et formateur de formateurs, des formateurs (professeurs de l'Université de Madère et enseignants de la pratique pédagogique) des étudiants en formation (du cours de formation initiale d'enseignants pour l'enseignement primaire) ainsi que des élèves des écoles annexes où la pratique pédagogique s'est déroulée.

Basé sur les fondements du développement global, de la cognition et de l'équilibre entre la préservation de soi et le besoin de relation, notre modèle théorique a débouché sur deux grandes catégories, chacune regroupant trois sous catégories, selon un ordre déterminé de croissance, c'est-à-dire, du plus simple au plus complexe. Tandis que la "conceptualisation positive de soi" a trait au degré de réalisation, d'autonomie et d'innovation, la "conceptualisation positive de l'autre" comprend le dévouement, le respect pour l'autonomie de l'autre et l'empathie.