

Rosa Silvia Lopes Chaves

**Sentimentos de professores (as) diante da indisciplina
de alunos (as) adolescentes no ensino fundamental**

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Pontifícia Universidade Católica

São Paulo – 2005

Rosa Silvia Lopes Chaves

**Sentimentos de professores (as) diante da indisciplina
de alunos (as) adolescentes no ensino fundamental**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia da Educação, sob orientação da Professora Doutora Abigail Alvarenga Mahoney.

**Pontifícia Universidade Católica
São Paulo – 2005**

Banca examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

_____ São Paulo, 31 de março de 2005.

RESUMO

O foco principal da pesquisa foi a investigação dos sentimentos de professores e professoras diante da indisciplina de alunos e alunas adolescentes em sala de aula. A perspectiva de gênero constituiu-se subcategoria principal do problema a ser pesquisado. Os objetivos que se apresentaram foram: identificar os sentimentos de professores e professoras com relação à indisciplina, investigar a influência das identidades sociais de gênero nos sentimentos evidenciados e nas expectativas docentes com relação aos comportamentos considerados indisciplinados em sala de aula. Interessou saber como eram percebidas e sentidas as diferentes formas de intervenção que pautavam a conduta docente em relação ao par dialético indisciplina/disciplina.

Na discussão dos dados, as principais **categorias** foram: **sentimentos de professores com relação à indisciplina em sala de aula** e **sentimentos de professoras com relação à indisciplina em sala de aula**. Cada uma das categorias teve duas subcategorias: sentimentos em relação ao aluno adolescente considerado indisciplinado e sentimentos em relação à aluna adolescente considerada indisciplinada.

Os dados foram analisados à luz do referencial teórico de Henri Wallon, pois neste referencial a pessoa constitui-se na relação com os diversos meios e se constrói a partir da integração dos domínios funcionais: afetivo, cognitivo e motor. Este referencial possibilitou elementos para nortear o olhar da pesquisadora na investigação dos sentimentos diante do par dialético indisciplina- disciplina.

Participaram da pesquisa quatro professores (as) do ensino fundamental II da rede municipal. Destes (as) dois de ambos os sexos tinham até nove anos na carreira docente e dois com mais de vinte anos na carreira.

ABSTRACT

The focus of the research was the investigation of male and female teachers' feelings concerning teenagers students' indiscipline in the classroom. The gender perspective formed the main subcategory of the problem to be researched. The presented objectives were identify these teachers' feelings, investigate the influence of the social identities of gender in the showed feelings as well the instructors' expectations related to the indiscipline behavior in the classroom. It was interesting to know how the different ways of teachers' interventions were realized and felt concerning the dialectic indiscipline/ discipline.

The principal category in the data discussion was the teachers' feelings concerning the indiscipline in the classroom. This category had two subcategories, the feelings concerning the male teenager students' indiscipline and the female students.

The data were analyzed according to Henri Wallon's theoretical reference. According to him, the person is formed relating to diverse environments and is structured by the integration of the affective, cognitive and motion functional powers. The reference has provided elements which guided the researcher's focus in the feelings investigation concerning the dialectic indiscipline/ discipline.

Four teachers from municipal elementary schools participated in the research. Two of them, a man and a woman, have been teaching for around nine years, and the other two have had a more than twenty year experience.

À minha sobrinha Ana Carolina, à minha afilhada Isabela.

*À Gabi, Victória, Bruno, Priscila, Gabriel, Pedro e Vini
que formam a nova geração da minha família ampliada.*

Vocês são constante fonte de inspiração.

Agradecimentos

À Deus por concluir esta desafiante jornada.

À Prof^a. Dr.^a Abigail Alvarenga Mahoney minha querida orientadora, pela sua competência e generosidade. Por conseguir dialogar comigo, valorizar meus saberes, suscitar dúvidas e indicar caminhos neste percurso.

Prof^a. Dr.^a Laurinda Ramalho de Almeida, com carinho e com saudade das suas deliciosas aulas. Pela valiosa contribuição na banca de qualificação.

À Prof^a. Dr.^a Nobuko Kawashita com gratidão, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

A todas as professoras do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação.

Aos meus colegas e minhas colegas de turma.

À Irene e Helena secretárias do programa pelo atendimento atencioso e eficiente.

À Ione Collado Pacheco Dourado pela leitura final deste trabalho.

À CAPES pelo apoio financeiro.

À Roberta Maria Lopes Chaves (*in memorian*), minha adorada mãe, fonte de muitas inspirações e do desejo de mergulhar no universo educacional.

À Rosalia Lopes de Oliveira, minha tia e mãe do coração, presente da vida, a quem tanto amo, que me incentivou e possibilitou ousar, perseguir meu sonho e enfrentar meus medos. Formada em odontologia aceitou mergulhar em outro universo por meio das várias leituras feitas ao meu trabalho.

Ao meu pai por me ensinar com seu exemplo o amor pelos livros, pelo conhecimento.

À minha irmã Maria Angélica Lopes Chaves Mendonça pelo apoio, leituras e por compartilhar o estranhamento provocado em área tão diversa da sua orientação acadêmica.

À minha amiga Maria Lúcia Carr Ribeiro Gulassa pelo apoio e valiosas contribuições ao meu trabalho. Pelo diálogo possibilitado através da leitura de seus artigos, com eles também mergulhei um pouco mais no meu referencial teórico.

À Sonia Larrubia Valverde pelo incondicional apoio e amizade expressos principalmente nos momentos mais difíceis desta caminhada.

À amiga Viviane C. Ferreirinho pelo exemplo dado ao concluir recentemente seu mestrado. Pela amizade e incentivo nas diversas etapas desta penosa caminhada.

Ao Daniel R. Ferreirinho pela amizade, provocações e assessoria nas questões de informática.

À Rosinha, minha terapeuta, que me ajudou a reunir a coragem necessária para trilhar esta caminhada.

À Maria Lygia Navarro Mendes Braga pelo apoio, incentivo e amizade em todos os momentos e percursos.

Ao amigo Clovis Gauglitz pelas reflexões e músicas compartilhadas. Por me julgar *persistente na busca dos meus objetivos*.

À Juliana Davini com carinho pelas reflexões compartilhadas no Espaço Pedagógico.

À professora Vera Ronca pelo incentivo.

À minha amiga Solange Vaz pelo apoio e incentivo.

Ao Tio Luiz de Campos.

Às minhas primas Roxane Elisa de O. Campos e Angélica Cristina Lopes de Oliveira Marcelino pelo apoio, incentivo e dedicação.

À minha amiga Claudia Megale pelo incentivo e apoio nesta caminhada.

À Simone Machado por facilitar o acesso aos professores, na seleção dos participantes do pré -teste.

À Terezinha, Meire e Paulete por possibilitarem o acesso aos/às professores/as com os quais trabalham.

À Lucimari Mota pelo apoio na digitação nos momentos críticos da finalização deste trabalho.

À Adriana Voigtel e às professoras do CEI Lauzane Paulista pelo incentivo.

À professora E. e ao professor G. que participaram do pré-teste.

Aos professores e professoras com quem trabalhei.

Aos professores e professoras que participaram da pesquisa, compartilhando seus saberes e inquietações.

Aos alunos e alunas que participaram indiretamente desta pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 Capítulo 1 - REFERENCIAL TEÓRICO.	
I.1- Afetividade. Conceituação a partir de Wallon	45
I.2- Puberdade e adolescência.	48
 Capítulo II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.	
II.1-Critérios para seleção dos/as participantes	63
II.2- Procedimentos para coleta de dados	64
II.3- Construção das categorias de análise	66
II.3- Caracterização dos(as) participantes da pesquisa	68
II.4- Caracterização das escolas	80
 Capítulo III - DISCUSSÃO DOS DADOS.	
III.1- Sentimentos de professores	91
Apresentação dos quadros	145
III. 2- Sentimentos de professoras	148
Apresentação dos quadros	192
 IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
 V- REFERÊNCIAS	203
 VI- ANEXOS:	
Anexo 1 - Roteiro sugestivo da entrevista semi – estruturada	
 Anexo 2 - Transcrição de duas entrevistas	
Professor Claus	
Professora Alison	

RELAÇÃO DE QUADROS

1- Quadros de caracterização:

1.1- Participantes da pesquisa 79

1.2- Escolas 90

2- Quadros para apresentação dos dados:

2.1- **Sentimentos de professores** 146

2.2- Alunos e alunas indisciplinados (para os professores) 147

2.3- **Sentimentos de professoras** 193

2.4- Alunos e alunas indisciplinados (para as professoras) 194

INTRODUÇÃO

A experiência como professora, desde 1983, e coordenadora pedagógica, a partir de 1995 na rede municipal de ensino e o diálogo com a literatura especializada, suscitaram o interesse em tomar como objeto de estudo o par dialético disciplina/indisciplina escolar. Em 1995, atuei em uma escola na periferia da zona norte da cidade de São Paulo, marcada pela alteração de cerca de 50% do quadro docente a cada ano; configurava-se como uma *escola de passagem*, em que a permanência tanto dos(as) docentes como da equipe técnica não ultrapassava um ano. Nas classes do segundo ciclo do ensino fundamental¹, **a grande queixa era a indisciplina em sala de aula.**

No período de 1997 a 2001, trabalhei em outra escola municipal localizada em uma área mais central da zona norte da cidade, em que não havia grandes alterações do quadro de pessoal a cada ano. O contexto sócio econômico dos(as) alunos era diferente do anterior, revelado pelo baixo índice de exclusão social. *A queixa com relação à indisciplina era também uma constante.*

Em *ambas escolas*, apesar de situadas em diferentes contextos sociais, pude constatar que *a principal queixa* dos diversos segmentos da comunidade escolar era a *indisciplina* dos(as) alunos(as).

Tal constatação demonstra que a indisciplina se configura como um dos problemas relevantes na escola, o grande incômodo que aflige a esfera docente (Bocchi, 2002; Rebelo, 2000; Ivanoff, 1988; Estrela, 2002; Freller, 2001; e Aquino, 1996, 1998, 2003, 2003a). Diante deste contexto tornou-se interessante *investigar a indisciplina em sala de aula.*

As dúvidas que emergiram inicialmente diante deste tema foram: como as regras de convívio na sala de aula são estabelecidas? São impostas? Consentidas? São voltadas para construção da autodisciplina? *Que concepções subjazem à visão de aluno(a) disciplinado(a)?*

Abordar esta questão requer explicitar os sentidos atribuídos à disciplina em sala de aula e os desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem.

¹ Na terminologia anterior equivaleriam os períodos da quinta a oitava série.

Buscando a definição destes termos no dicionário em disciplina é “regime de ordem imposta ou mesmo consentida. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização. Relações de subordinação do aluno com o mestre. Submissão ao regulamento. Qualquer ramo do conhecimento. Matéria de ensino”. Sobre o *disciplinar*: “sujeitar (-se) ou submeter (-se) à disciplina. Castigar(-se) com disciplina” (Ferreira, 2000: 239). Quanto a sua antítese a *indisciplina* “procedimento ato ou dito contrário à disciplina”. Sobre *indisciplinado*: “que não observa disciplina”. *Indisciplinar* é “fazer perder, ou perder a disciplina” (idem: 384).

Conforme evidencia Estrela (2002), os sentidos historicamente construídos sobre o *conceito de disciplina* variaram de acordo com as concepções de ensino-aprendizagem presentes nas diversas tendências pedagógicas. Da vertente tradicional em que se valorizava o silêncio, à vertente democrática em que a autodisciplina era uma meta a ser alcançada. Estas variações repercutiram nas investigações realizadas tanto no enfoque das causas aventadas quanto nas possíveis formas de intervenção, no que se refere à manutenção da disciplina em sala de aula.

Na publicação intitulada *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*, a autora demonstra que a manutenção da disciplina é uma preocupação tão antiga que data dos textos de Platão, Pitágoras, Santo Agostinho entre outros. Da disciplina imposta à disciplina consentida e à autodisciplina há um caminho que a autora discorre a partir das concepções metodológicas acerca do processo ensino-aprendizagem e da discussão da autoridade docente. Aborda a evolução do conceito disciplina na cultura ocidental, cujas raízes greco-romana e judaico-cristã estão presentes na construção dos *sentidos e significados*.

Em sua exposição histórica, Estrela salienta que a “idéia de necessidade de uma ordem e harmonia interior correspondendo à ordem e harmonia exterior é uma conquista do pensamento grego”. A vida na *polis* deveria traduzir esta harmonia e ordem “do cosmo em que se insere” (2002:18).

A filosofia cristã acrescenta ao conceito de disciplina a idéia de conquista interior de cada sujeito, considerando o seu livre arbítrio, a escolha dos chamados *homens de boa vontade*. O *Reino de Deus* era a grande meta que transcende o universo humano. Rosenfeld

expressa a tese que norteia o pensamento psicológico dos filósofos cristãos: “Para conhecer é necessário ter antes de tudo, fé” (1993:31).

O dualismo marcado pela separação corpo - alma, matéria - espírito, irá influenciar a concepção de disciplina e educação, o corpo ficou em segundo plano e a prioridade era a redenção do espírito, alcançada pelo esforço, pela doutrina, pela ordem, a disciplina dos desejos em prol da salvação.

Esta visão dualista de sujeito “tem se manifestado em estudos sobre o comportamento, a partir de uma visão cindida entre o racional e emocional... impedindo uma compreensão da totalidade do ser humano” (Leite e Tassoni, 2002:113).

Enfim, o princípio ético-religioso permeou o conceito de disciplina no decorrer do século XIX influenciando as práticas educativas. Tal influência

tende a desvanecer-se gradualmente no século XX (...). A carga ético religiosa... dará lugar a um vazio axiológico ou se transformará em carga ético-política na “Educação nova” e sobretudo na educação socialista. (...). (Estrela, idem:18)

Neste contexto histórico, inserem-se de forma dinâmica e não linear as diferentes tendências pedagógicas. Na tendência tradicional, o processo de ensino-aprendizagem era centrado na transmissão de conteúdos. A figura docente era central neste processo. Cabia somente a ele o controle disciplinar. As regras eram impostas aos discentes, principalmente por meio da punição. Eram práticas geradoras de heteronomia.

a concepção tradicional da disciplina... formal e colectiva. Trata-se de obter a tranqüilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade das crianças [e adolescentes] de tal modo que nada haja nelas e nem fora delas que as venha distrair dos exercícios regulados pelo mestre, nem fazer sombra à sua palavra. (Wallon, 1979: 367)

Como o modelo de transmissão era essencialmente por meio de aulas expositivas, o silêncio era fundamental, tal como a obediência do(a) aluno(a), pois se acreditava que só o(a) professor detinha o saber. As necessárias interações entre os(as) discentes eram

dificultadas, a colaboração coibida, pois a grande preocupação é a de que não houvesse distração durante a aula. Ao se coibir a colaboração, a expressão da curiosidade, as interações entre os(as) discentes, prejudicava-se o processo ensino-aprendizagem. As *iniciativas intelectuais* discentes também eram inibidas, pois não há como “se dirigir à inteligência da criança sem dirigir à criança total” (Wallon, 1979:367), isto é, sem contemplar também os domínios funcionais motor, afetivo e o da sua *pessoa*². Contemplar estes domínios é imprescindível para o desenvolvimento da criança /adolescente.

A contribuição da psicologia ajudou a elucidar como dá o desenvolvimento da criança/adolescente, inspirando outra tendência que se contrapunha ao ensino tradicional. Os princípios da escola nova (séc. XX) rompiam com o que Estrela (2002:19) denomina “magistrocentrismo”. No processo de ensino-aprendizagem a figura do(a) aluno é destacada. A meta era *aprender a aprender*. Caberia ao(à) professor(a) observar, organizar, mediar o acesso do(a) aluno(a) ao saber histórica e socialmente construídos. Neste contexto, a disciplina era vista como exercício da liberdade, responsabilidade e como construção interna:

A disciplina deixa de assentar na coerção externa para se transformar em autocontrole e auto governo.

A manutenção da disciplina não exclui as sanções, mas a criança submete-se a elas mais facilmente, porquanto contribuiu para a elaboração das regras e se sente responsável pela sua preservação. Não se exclui a intervenção do adulto (...).

A atribuição de responsabilidades e a participação no governo da escola ao lado de uma pedagogia activa baseada nos interesses e respeitando as leis naturais do desenvolvimento infantil tornam-se assim os meios privilegiados para a conquista da autonomia e de autodisciplina... (Estrela, 2002:21)

Corroborar com esta discussão o trabalho de Oliveira (2002) que clarifica os diferentes *significados* histórica e socialmente atribuídos à disciplina/indisciplina escolar do século XIX até a atualidade. Ressalta que estas diferentes tendências pedagógicas geram influências sobre a prática docente contemporânea.

² Retomarei mais adiante nesta introdução a discussão dos domínios funcionais para Wallon.

Salienta que, em uma sociedade de classes como a nossa, a visão autoritária é a predominante no imaginário do(a) professor(a), isto se dá na valorização de um(a) aluno(a) obediente que não questiona o contexto escolar, como na naturalização das desigualdades sociais (acrescentaria ao exposto também as desigualdades raciais e de gênero). A autodisciplina que implica uma postura ativa crítica do(a) aluno(a) e do(a) professor(a), na gestão democrática das relações de poder da escola, decorre da concepção de educação *problematizadora*.

As diferentes visões dos docentes do ensino fundamental, na esfera pública, sobre indisciplina são investigadas. Os resultados da pesquisa forneceram algumas pistas para pensar a temática. A necessidade de rever o papel da escola, o currículo e ampliar a participação dos alunos(as) na mudança da configuração do espaço escolar são indicados. O desafio que se apresenta ao(à) professor(a), para contribuir na construção da autodisciplina do(a) aluno, é o de criar discussão coletiva das regras de convívio. A colaboração entre discentes e o respeito mútuo são também fundamentais. O diálogo foi a principal ferramenta que os docentes, que participaram da pesquisa, encontraram para lidar com as situações de indisciplina em sala de aula.

Concordando com as idéias apresentadas, pude observar, na minha trajetória profissional, que o conteúdo implícito nas solicitações dos docentes com quem trabalhei traduzia o desejo de formar alunos(as) obedientes e pouco críticos, que permanecessem silenciosos em sala de aula. Estas expectativas, que perpassavam boa parte dos(as) professores(as), têm a influência do modelo tradicional de ensino e a visão de autoridade autoritária, isto é, que se impõe arbitrariamente aos(às) alunos(as).

Observei também práticas que rompiam com o paradigma do ensino tradicional autoritário. O(a) aluno(a) adolescente era visto também como sujeito no processo de ensino-aprendizagem. As solicitações e preocupações eram voltadas à autonomia do(a) aluno(a), à autodisciplina. Tal expectativa manifestava-se na formação de alunos(as) críticos(as), que participassem da construção das regras de convívio grupal, numa perspectiva democrática.

Na maioria das vezes, entretanto, na minha trajetória docente e como coordenadora pedagógica em outras escolas, observei a convivência entre posturas democráticas e

autoritárias, coexistindo nas pautas da conduta docente com relação à disciplina/indisciplina. Ao mesmo tempo em que havia o encorajamento à participação dos alunos(as) na sala de aula e na escola, havia atitudes autoritárias de mandar alunos(as) para fora da classe, suspensões e até o desejo de expulsar os(as) alunos(as) indisciplinados(as).

O contato com as idéias de Rebelo (2000), Estrela (2002), Aquino (2003-a) e Oliveira (2002) ajudou a entender que as queixas docentes trazem em seu bojo expectativas quanto à relação professor(a)-aluno(a). Estas expectativas são permeadas por um contexto político social de um país, como o nosso, marcado por contradições, desigualdades sociais, que está em processo de democratização, no qual as instituições sociais em geral, a escola e os *agentes educativos* em particular, estão “ressignificando seus papéis, suas funções, suas práticas” (Aquino, 2003a:377). Pude entender a indisciplina também como um termômetro que indica a necessidade de modificação da instituição escolar, que não se adequou às novas demandas dos sujeitos sociais que a ela tiveram acesso.

A coexistência na esfera docente de concepções, práticas e regras de convivência na sala de aula assentadas em premissas autoritárias e em premissas democráticas requer uma constante negociação na escola para que esta contribua para autonomia e autodisciplina dos/as alunos/as. Quando se tem como horizonte a democratização dos papéis e funções da instituição escolar adequando-a as demandas sociais e culturais do seu tempo, o desafio que se apresenta é o de conciliar estas concepções e interesses individuais em prol de um projeto educativo.

Este projeto deve balizar as regras/normas de conduta, ou melhor, o convívio na sala de aula e na escola. Denominado Projeto Político Pedagógico, deve ser o exercício de reflexão a partir do(a) aluno(a) concreto(a) e as condições de trabalho com as quais se deparam os(as) profissionais de ensino da escola e suas demandas diante da comunidade na qual a escola está inserida. Envolve as dimensões micro (a escola propriamente dita com seus dilemas e possibilidades) e macro (o sistema educativo, contexto político, econômico e social no qual a escola está imersa). Pensando na convivência democrática entre os diversos segmentos que compõe a comunidade escolar (professores(as), alunos(as), famílias) para que a escola cumpra a sua função enquanto espaço de fomento do saber histórica e

socialmente construído. A construção deste projeto implica em uma dinâmica negociação e reflexão sobre a escola, envolvendo de forma diferenciada cada segmento, deixando claro qual o seu papel e função neste contínuo processo de construção da identidade da escola. Este projeto político pedagógico deve balizar as ações docentes, discentes e administrativas de uma escola tendo como horizonte a garantia do processo de ensino-aprendizagem. Garantir este processo, combater o *fracasso escolar* deve se constituir o alvo de uma escola democrática.

Neste projeto, são definidas também, de acordo com Aquino, alguns princípios éticos que norteiam as regras de convivência na escola no geral e na sala de aula. Os princípios que compõe o *código* ético na sala de aula são denominados como *contrato pedagógico*:

(...) trata-se da proposta de regras de convivência muitas vezes implícitas, que orientam o funcionamento da sala de aula... precisam ser explicitadas para todos os envolvidos, conhecidas e compartilhadas por aqueles inseridos no jogo escolar... É na medida em que todos se sentem co-responsáveis pelo “código” de regras comuns que se pode ter parceria, solidariedade, um projeto conjunto e contínuo (...). (Aquino, idem:203)

O autor considera a indisciplina como *grande mal estar da escola contemporânea* argumenta que a discussão da indisciplina se insere na esfera ética, nos contratos que permeiam a ação educativa. Levanta três *hipóteses explicativas* (Aquino, 1996,1998, 2003 e 2003a) presentes no senso comum docente evidenciando os argumentos falaciosos e/ou preconceituosos que dão sustentação a estas.

Nas três *hipóteses explicativas*, de acordo com o autor, a indisciplina é vista a partir da culpabilização do aluno. Na primeira, a máxima presente no discurso docente á do “aluno de hoje é menos respeitador que o de antes” (Idem,185). Na segunda, a família e a falta de limites do(a) aluno(a) são destacados. Na terceira, o desinteresse do aluno está em foco. Reporta, por fim, às questões pedagógicas e faz a leitura do fenômeno a partir da “desordem na relação professor-aluno” (Aquino, 1996: 39). Quando se fala em desordem

na relação professor aluno pode entender que, ao contrário do presente no imaginário docente, nem a relação familiar, nem a aludida falta de limites da sociedade em geral são fatores explicativos para a indisciplina, mas sim uma quebra no contrato específico da relação professor aluno, que deve se pautar no conhecimento.

A investigação da indisciplina escolar deve ser dimensionada à relação professor-aluno, e esta relação têm como objetivo principal, que a legitima, a construção de conhecimentos. O docente ao ensinar estabelece seu trabalho em parceria com o aluno. O autor destaca os papéis diferenciados que professores e alunos exercem nesta relação em que o docente deve nortear suas ações pela competência no conteúdo a ser ministrado, pela postura ética, pela generosidade e pelo prazer.

As hipóteses explicativas evidenciadas por Aquino (1996, 1998) são retomadas em um artigo intitulada: “*Disciplina e indisciplina como representações da educação contemporânea*” Aquino (2003^a). O autor defende um necessário ajuste ético democrático que regularia as relações pedagógicas e a organização do trabalho na escola, inaugurando novos modelos de funcionamento, pois a maioria docente traz como repertório práticas e vivências em um sistema tradicional e autoritário que a deixa, por vezes, pouco a vontade para protagonizar ações transformadoras. Este impasse gera no cotidiano pedagógico visões sobre disciplina e indisciplina em que o:

aluno-problema é tomado, em geral, como aquele que padeceria de certos “distúrbios psicopedagógicos”, distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva... comportamental, e nessa última categoria enquadra-se um conjunto de ações que associamos usualmente à noção de “indisciplina”. Dessa forma, a indisciplina e o baixo aproveitamento dos alunos tornam-se duas faces de uma mesma moeda, representando ao mesmo tempo os dois grandes males da escola contemporânea, bem como os dois principais obstáculos para o trabalho docente.

Um paradoxo se instaura, pois a idéia recorrente na esfera docente é que se “o aluno aprende/obedece, é porque o professor ensina/manda; se ele não aprende/obedece, é porque não quer ou porque apresenta algum tipo de carência ou falta de pré-requisito” (Idem, ibidem: 380). Explicam o êxito escolar e a disciplina como resultantes do processo

pedagógico e a indisciplina e fracasso escolar como produtos de algo externo ao universo escolar: quer a problemas do(a) aluno(a), família doenças, etc. Aquino (2003a) alerta que culpabilizar o aluno(a) incorre em um “sério equívoco ético” (p. 380), pois não cabe a estes(as) a responsabilidades pelas dificuldades inerentes ao ofício docente e ao invés disto o lidar com estes(as) alunos(as) pode se configurar como afirmação da ação docente para alcançar a excelência profissional. O autor atribui a questão da competência, ética e prazer como o *trinômio* que preside a atuação docente no cotidiano escolar para o enfrentamento das demandas geradas pela questão disciplinar e no combate ao fracasso escolar.

Aborda os preceitos pedagógicos voltados a uma convivência democrática em que o aluno(a) indisciplinado(a), ou *aluno-problema* deve ser visto como “porta voz de relações conflituosas e/ou ambíguas estabelecidas em sala de aula” (Idem, 2003:384); em que se rompe com a idéia de aluno(a) ideal dimensionando aos(às) alunos(as) concretos, com foco no grupo e não nas condutas individuais dos(as) alunos(as). Investir na necessária busca de novos recursos didáticos metodológicos que favoreçam a relação ensino-aprendizagem. A convergência das regras e práticas educativas ao projeto político pedagógico. A preservação da autoridade docente e a “necessária assimetria dos lugares e papéis” (p. 385). O diálogo como ferramenta de ação diante dos embates causados pelas diferenças *sociais/humanas em sala de aula* (idem). Formas inclusivas de lidar com o(a) alunos(a) banindo “as retiradas e/ou encaminhamentos”.

Considerando minha experiência na rede municipal de ensino, percebi que em algumas escolas a construção do projeto político-pedagógico se transforma em uma exigência meramente formal, em que se furta o processo de discussão e de construção coletiva.

As jornadas de boa parte da equipe docente, que acumula cargos em mais de uma escola para obtenção de um salário condizente com as necessidades sociais, a falta de um melhor aproveitamento das reuniões como espaço para tomada de decisão e discussão coletiva, acaba por dificultar um enfrentamento conjunto da questão da disciplina/indisciplina, bem como as necessárias adequações do currículo desenvolvido, com vista a uma educação inclusiva que combata o fracasso escolar.

Um dos reflexos deste contexto é o fato da imposição de regras e normas disciplinares à equipe discente sobrepor-se ao diálogo. Diante desta imposição há diferentes reações dos(as) alunos(a) que podem caminhar para “... *aceitação, submissão, rejeição passiva ou rebeldia. Essas reações contribuem para dar logo de início a tonalidade afectiva agradável ou desagradável que irá caracterizar o clima da aula*” (Estrela, idem: 126) influenciando na relação que se estabelecerá com a autoridade docente.

Neste contexto, outras questões também se fizeram presentes na minha reflexão:

- *Como os discentes e docentes lidam/reagem às normas disciplinares na escola?*
- *Como os(as) professores(as) lidam com a indisciplina em sala de aula?*
- *Quais comportamentos são considerados indisciplinados por docentes e discentes? Em que contextos?*
- *Que visões a respeito de indisciplina estavam presentes na esfera docente e discente?*

Os estudos de Gusman Gomes (1988) fornecem elementos para refletir sobre as atitudes dos(as) adolescentes diante das normas disciplinares. A pesquisadora realizou sua investigação numa escola secundária no México. A escola em que se realizou a pesquisa era vista pela comunidade e pelo departamento de ensino como *boa*. Situada em uma área central. A pesquisa teve como objetivo investigar os diferentes mecanismos empregados na manutenção do sistema disciplinar a partir da ótica dos(as) alunos(as). A autora esclarece que a disciplina é o meio pelo qual se molda o sujeito regulando seu comportamento. Neste sentido, a disciplina constitui-se uma forma de poder. Os estudos de Foucault e de Agnes Heller foram utilizados no referencial teórico.

Neste universo pesquisado, a maioria discente *não se incomodava* com as regras estabelecidas referentes ao respeito e obediência à autoridade docente e cuidado com o mobiliário escolar (88,4%). A maior rejeição se dá com relação às regras de restrição relacionadas ao corpo (não se pintar, não usar cabelos longos, entre outras). Somente 9,4% *incomodavam-se muito* com as normas disciplinares. No geral, os(as) adolescentes acham justas as exigências da escola (80,7%), poucos alunos(as) avaliam como injustas as regras

(11,2%) e uma minoria acha as regras muito injustas (4,8%). Dentre os(as) adolescentes a maioria declarava que cumpria a regra por convicção (82,7%), outros(as) por interesse (50,4%) e outros por coerção (66,7%). Dos que não cumprem as regras a maioria declara que o faz por falta de atenção ou esquecimento (59%), uma parte declara que o faz para manifestar-se contra o sistema disciplinar (31,5%) e apenas uma minoria (11,8%) declara não cumprir as regras devido à pressão do grupo de alunos(as) ao qual pertence (idem, ibidem: 75 e 76).

A autora conclui que as normas disciplinares foram impostas aos discentes. Dentre os mecanismos empregados para manutenção da disciplina destacam-se: a vigilância, a sanção (aconselhamento, suspensão, advertência) e a ameaça (Idem, ibidem:98 e 99).

Das diversas pesquisas desenvolvidas sobre a indisciplina em sala de aula encontram-se também os trabalhos das autoras Ivanoff (1988) e Bocchi (2002). Ambas adotam o referencial teórico do behaviorismo radical. Demonstram que as práticas coercitivas estão muito presentes no universo docente e estas ao invés de reprimir, reforçam o comportamento inadequado, não desejado. Tais práticas ressaltam a heteronomia ao invés de possibilitar posturas autônomas de auto- controle do(a) aluno(a).

Ivanoff (idem) investiga as visões referentes à disciplina e indisciplina de diferentes atores da esfera escolar. Participaram da pesquisa 16 alunos(as) adolescentes cursando a 6ª e 7ª série (11 do sexo masculino e cinco do sexo feminino), nove professores(as) (sete mulheres e dois homens), a direção e inspetor de aluno em uma escola municipal. Como instrumento para coleta de dados utilizou entrevista semi-estruturada.

A pesquisadora discute a disciplina/indisciplina para além do comportamento inadequado buscando focar sua análise nas relações de poder da instituição escolar e da assimetria que marca a sociedade neoliberal.

Organizou os dados coletados em três grupos de comportamentos classificados como indisciplinados. No primeiro, os comportamentos que abrangeriam várias situações de movimentação em sala de aula, quer na presença ou ausência do(a) professor(a). O segundo os comportamentos que indicariam desrespeito do(a) aluno(a) com relação ao(à) professor(a), dos(as) alunos(as) entre si e com as instalações da escola. O último os

comportamentos que indicariam o descompromisso tanto na esfera docente como na discente (Ivanoff, apud Bocchi, 2002).

Conclui que, se “... a escola através da disciplina inculca submissão e nega a possibilidade de participação...”, a indisciplina, neste contexto de contestação pode ser vista como “... uma possibilidade de mudança” (Ivanoff, op. cit.: 101). A autora salienta que a indisciplina como *contra-controle* por si só não se constitui uma reivindicação crítica, mas pode desencadear nos diversos segmentos da comunidade escolar a possibilidade da mudança. Almeja-se a formação de alunos críticos e atuantes na esfera escolar, inclusive na negociação das normas disciplinares. Neste sentido:

O comportamento indisciplinado poderá constituir-se, para os alunos, em uma possibilidade de comportamento organizado, que traz em si o germe da reivindicação e da participação. (Ivanoff, 1988:101)

Na análise dos dados obtidos, a autora indicou a necessidade de outras pesquisas complementares que utilizassem a observação em sala de aula no momento em que os atos indisciplinados ocorressem para maior investigação do fenômeno indisciplina.

A pesquisa de Bocchi (2002) seguiu esta direção. Teve como objetivo observar os atos indisciplinados no momento em que ocorriam e verificar como os docentes lidavam com a situação. Os dados foram coletados por meio do registro de observação das aulas ministradas por três professores, de diferentes disciplinas, em uma mesma turma do segundo ano do ensino médio. A sala escolhida foi a que reunia mais queixas com relação à indisciplina. A autora utiliza como termos equivalentes: comportamento inadequado e indisciplina.

O foco da pesquisa foi a relação professor-aluno, buscando entender como o professor lida com a indisciplina no momento em que ocorre na sala de aula, e os impactos no processo de ensino- aprendizagem.

Os(as) professores(as) participantes lidaram com medidas punitivas chegando até a expulsão do aluno da sala de aula, outros continuavam as atividades, ignorando o ato indisciplinado e, de acordo com a pesquisadora, obtiveram bons resultados no processo de ensino – aprendizagem.

Concluiu que o reforço positivo, ignorar os atos indisciplinados são formas que o(a) professor(a) pode incorporar a sua ação didática. De acordo com Bocchi (2002:109) a conversa em sala foi o comportamento que mais ocorreu, contrariando as pesquisas de Ivanoff (1988) e Freller (2001). Com relação aos comportamentos considerados como indisciplinados, a autora verificou em sua pesquisa alguns destes comportamentos: “movimentação, contraposição ao professor, agressão verbal ao professor, execução de atividade diferente da proposta e conversa” (Bocchi, 2002:109). A ocorrência com que mais se deparou foi a conversa entre os(as) alunos(as), tal dado surpreendeu a pesquisadora e fez pensar sobre as práticas coercitivas de educação que geram nos(as) alunos(as) alguns efeitos entre eles: a fuga, a esquiva, e o contra-ataque.

Moroz (2003) esclarece que a coerção é *perniciosa* como prática educativa tanto no âmbito familiar como no escolar:

pode-se dizer que existe coerção quando alguém, visando direcionar as ações de outrem, ou impinge-lhe danos (físicos, emocionais, morais) ou retira-lhe algo importante (pertences, privilégios, afetos) ou ameaça alguém com tais possibilidades. (p. 139)

Estrela (2002) faz crítica ao modelo behaviorista de intervenção com relação à indisciplina. De acordo com ela, o modelo de educação inspirado no behaviorismo radical é mais adequado para intervenção individual e em situações externas à sala de aula que para intervenção em grandes grupos. Salienta o risco de acirrar um determinado *comportamento desviante* (p. 99) quando se busca extingui-lo via reforço ou eliminação.

Oliveira (2002) e Rebelo (2000) partem de outro referencial teórico, abordam as concepções de educação a partir da contribuição de Paulo Freire e evidenciam que a indisciplina é fruto de práticas autoritárias, designadas por este autor como *concepção bancária de educação*, em que o professor é o transmissor e o(a) aluno(a) assume uma atitude passiva. O caráter autoritário reveste as relações do(a) professor(a) com o(a) aluno(a) e com o objeto do conhecimento. O fenômeno indisciplina é visto como resultante também de diversos fatores internos e externos ao universo escolar: família, mídia, contexto social neoliberal, entre outros.

Estas pesquisas demonstram as relações assimétricas de poder presentes na escola e os mecanismos de controle e punição como mantenedores do sistema disciplinar. As pesquisadoras apoiam-se também nos estudos de Foucault para pensar nas relações de poder e no modelo vigilância e punição presentes no contexto escolar das escolas em que realizaram a pesquisa. Semelhante análise é feita por Gusman Gomes (1988), mas tendo como foco as visões da esfera discente.

Ivanoff questiona a forma como as regras de convívio são impostas aos(as) alunos(as) na escola. Aponta a necessidade de considerar, na investigação da temática indisciplina, as relações de poder estabelecidas. Tais relações se manifestam no controle do tempo, do corpo/movimentos e na vigilância constante dos(as) alunos(as). A produção de “*corpos submissos, exercitados e dóceis*” acaba se traduzindo na finalidade da educação (TRAGTEMBERG, 1985 apud Ivanoff, 1988: 4)

Partindo de diferentes referenciais teóricos os estudos de Ivanoff (op. cit.), Bocchi (op. cit.), Rebelo (op. cit.), Oliveira (op. cit.), Gusman Gomes (op. cit.) e Freller (2001) evidenciam que o ideário de aluno presente é obediente, passivo, que não questiona e que faça silêncio em sala de aula. Enfim, a submissão acrítica às normas estabelecidas prevalece à participação dos diversos segmentos na construção das regras grupais. A arbitrariedade e o modelo “vigilância e punição” são o que garantem a manutenção do sistema disciplinar da escola.

Guirado (1996) forneceu alguns elementos para reflexão das questões acima expostas. Seus argumentos embasam-se no referencial teórico de Foucault ao pensar no *poder disciplinar*. Utiliza a expressão *poder indisciplina* e defende a relação entre o *poder disciplinar* e a indisciplina, vista como uma forma de poder. As relações humanas, de acordo com este referencial teórico, são perpassadas por:

relações de forças, isto é, uma dimensão constitutiva de qualquer relação social ou discursiva. Os parceiros neste jogo, estão em constante movimento de equilíbrio dessas forças. Tanto que o lugar da resistência exerce pressão sempre móvel sobre o lugar de domínio. (...)

Poder é exercício regional de forças, sempre móveis e mutáveis, do interior das relações que se estabelecem. É tensão constante no dia-a-dia... (Idem, ibidem:59 e 60)

As relações políticas e de poder se interpenetram reciprocamente e “atravessam as relações cotidianas de todo e qualquer grupo, de qualquer dupla...” (Idem, ibidem:60). A vigilância, a sanção normalizadora e o exame são os mecanismos que caracterizam o poder disciplinar. Embasada neste referencial, a autora olha o par professor/aluno, e aborda a *indisciplina* como decorrência da ação disciplinar: “... a indisciplina faz parte da própria estratégia de poder e é gerada pelos mesmos mecanismos que visam o seu controle” (Idem, ibidem: 68).

Destas considerações pude depreender também que não há como culpabilizar os pólos do par professor-aluno, pois “... a rede de poder é uma estratégia sem sujeito... Isto é, por efeito dessa rede é que se desenha o perfil da relação” (Idem, 1996:71).

Esta reflexão clarifica a importância de pensar o par dialético professor(a)-aluno(a) no que se refere à questão da indisciplina escolar. Não há como focar isoladamente um ou outro, mas os encontros resultantes entre os dois pólos para melhor compreensão desta interação.

Outra questão evidenciada por Guirado corroborada nos estudos de Rebelo, Estrela, Ivanoff é a de que alguns dos atos classificados como indisciplinados poderiam ser considerados como reação ao poder disciplinar da escola, “(...) criando resistências e reações indesejadas sobre a ordem e o controle instituídos” (Rebelo, 2000:46), criando o “contra-controle” (Ivanoff, 1988:101).

Freller (2001) parte da premissa que as ações consideradas indisciplinadas comunicam, expressam algo e a compreensão requer considerar em um determinado contexto escolar a rede de *relações e forças* que as produzem entrelaçando os determinantes históricos, econômicos, sociais e subjetivos que *inauguram* um novo fenômeno com características próprias.

A dimensão social, histórica e política está estritamente relacionada aos atos de “indisciplina” que ocorrem nas escolas, produzindo experiências... ímpares (Idem, ibidem:204)

O ponto de partida da pesquisa foi a *escuta das queixas* dos segmentos docente, discente, técnico-administrativo e familiares. A partir da queixa resgatou as concepções e as possíveis causas aventadas com relação à indisciplina escolar, bem como as possíveis formas de enfrentamento. Freller salienta que muitas vezes a escuta já se configura como uma forma de atender a uma necessidade:

Ao escutar uma necessidade, em muitos casos, já a atendemos. Reconhecer uma necessidade ajuda o indivíduo a poder formulá-la melhor, significá-la e fazer as articulações históricas originais. (2001:)

A pesquisa ação foi realizada em quatro escolas públicas (três estaduais e uma municipal), situadas em áreas mais periféricas. O universo discente abrangia ensino fundamental I e II e ensino médio. As escolas participantes solicitaram a intervenção de uma psicóloga para enfrentar a questão disciplinar. O objeto da pesquisa foi a *relação* da psicóloga com as histórias de indisciplina na escola. Teve a intenção de ouvir diferentes *versões* sobre o fenômeno na busca conjunta de *soluções negociadas*. Como instrumentos para coleta de dados, utilizou: entrevistas, encontros individuais e coletivos com professores/as, alunos/as, participação em reunião de pais e pedagógica. Na coleta de dados no segmento discente, conversou individualmente e coletivamente com representantes (representantes de classe), utilizou desenhos, redações.

Nesta pesquisa, o diálogo constitui-se ferramenta fundamental criando e incrementando canais de comunicação:

Busco propiciar o diálogo, praticamente extinto nas instituições... inclusive como alternativa de **expressão de conteúdos** que, muitas vezes, **por falta de canais adequados, são expressos pelas condutas indisciplinadas**. (...) Pretendo propiciar vivências e realizações no espaço potencial, onde a subjetividade e a objetividade estão mescladas, onde a criação promove a descoberta, onde se exercita a capacidade de simbolizar. Parto do pressuposto que facilitar a emergência desse espaço na instituição, em determinados momentos, pode produzir um certo movimento, abrir fendas na perversa cristalização de práticas e processos

educativos, instaurando espaços e possibilidades para relações mais significativas entre os sujeitos institucionais e mais criativas com a cultura escolar. (Freller, 2001: 53 e 54, grifos meus)

O referencial psicanalítico de Winnicott foi utilizado na análise das histórias de indisciplina com as quais a pesquisadora deparou-se.

Dialogando com docentes e discentes, nas escolas em que atuei, procurava perceber como se processavam as relações entre ambos. As queixas destes sujeitos forneciam pistas para compreensão. Tanto professores(as) como alunos(as) sentiam-se desrespeitados nas salas de aula em que ocorriam indisciplina. A irritação era perceptível tanto nos discursos docentes e quanto nas justificativas discentes. O(a) professor(a) argumentava que não conseguia ensinar seus alunos, *dar uma boa aula*. O(a) aluno(a) enviado(a) à coordenação pedagógica dizia que o professor(a) foi injusto(a) com ele(a) e que não ensinava direito, o que demonstra que a indisciplina interfere no processo de ensino-aprendizagem (Rebelo, 2000; Estrela, 2002; e Pinheiro, 1999).

Dentre os(as) alunos(as) encaminhados(as) à coordenação pedagógica pelas equipes docentes com quem trabalhei, as queixas mais comuns eram: desinteresse, desrespeito, conversar demais, falta de atenção, gritar ou se negar a fazer as atividades em sala de aula. O que mais me incomodava era a discussão acerca do uso de bonés em sala de aula. Esta questão mobilizava os docentes ocupando espaços de discussão em algumas reuniões pedagógicas.

Na revisão da literatura (Rebelo, 2000; Ivanoff, 1988; Bocchi, 2002; Oliveira, 2002; Winett e Winkler, 1972, apud Ivanoff, 1988; Bernardes, 1993; Freller 2001; e Estrela, 2002), são classificados como atos indisciplinados pelos(as) docentes: brigas no recreio e em sala de aula, uso de palavras de baixo calão, levar rádios à sala de aula, uso de boné, não levar material escolar, andar na classe durante a aula, jogar bolinhas de papel, entrada ou saída em sala sem pedir autorização, mascar chiclete, pichar carteiras com líquido corretivo, movimentação nas carteiras, mostrar-se dispersivo, retrucar, chamar a atenção para si mesmo, xingar, ser agressivo, não usar uniforme, desinteresse, descompromisso,

desatenção, chutar objetos, correrias pela sala, conversar durante a aula, brincadeiras, roubo, mentir, fazer atividade diferente da proposta pelo(a) professor(a).

Gusman Gomes (1988) e Freller (2001) acrescentam a partir da ótica discente: brigas em sala de aula, destruição do mobiliário escolar, falta de respeito ao(à) professor(a), uniforme incompleto, usar cabelos longos, atrasos, comer em sala de aula, imitar sons de animais durante a aula, não trazer material, não fazer a lição. Freller diferencia, tal como no meu trabalho os atos violentos dos atos indisciplinados.

Dentre os atos identificados pelos docentes nas escolas em que trabalhei, a falta de atenção e desinteresse dos alunos foram salientados como causadores da indisciplina na sala de aula, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Os dados evidenciados na pesquisa de Der (1996) também apontam a desatenção como uma queixa freqüente em sala de aula no segundo ciclo do ensino fundamental. A autora investigou a compreensão de alunos(as) adolescentes e docentes. Muitas vezes tais atitudes são vistas pelos(as) docentes como características individuais dos(as) alunos./as. De acordo com a autora as atitudes de atenção/desatenção:

Identificadas também como atitudes de desinteresse e de indisciplina, (...) eram vistas como principal causa dos problemas de aprendizagem surgidos na sala de aula...

(...) Desse modo, os problemas de aprendizagem resultantes da falta de atenção eram vistos como responsabilidade exclusiva dessas características dos alunos, **mostrando uma percepção dissociada da relação atenção/desatenção- conteúdo e, portanto, dissociada da relação professor – aluno.** (Der, 1996: 2, grifos meus)

A autora evidencia que as questões referentes à atenção e desatenção estão ligadas a manifestação afetiva. O interesse apareceu na opinião dos docentes e dos discentes como “condição determinante para despertar as atitudes de atenção” (idem: 142). Foi demonstrado que o(a) aluno(a) adolescente vai selecionando os conteúdos que contribuem para constituição de sua identidade. Desta forma os critérios afetivos são determinantes nas

atitudes de atenção e desatenção dos(as) alunos(as), que estabelecem vínculos afetivos positivos /negativos com o(a) professor(a) e o objeto de conhecimento.

A grande contribuição da autora se dá ao desvelar, a partir de seu referencial teórico walloniano, que o comportamento dos(as) alunos(as) em sala de aula envolve cognição, afetividade e o domínio motor. Assim as investigações sobre indisciplina devem levar em conta os sentimentos e emoções que permeiam o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Bocchi salienta a partir da análise das pesquisas sobre o fenômeno indisciplina em sala de aula, presentes na literatura científica, que há diferença na visão docente e discente no que se refere aos comportamentos de indisciplina:

os alunos consideram interligados à atuação do professor em sala de aula, ou seja, a indisciplina tem a ver com a relação professor-aluno estabelecida em sala. Por sua vez, os professores não vêem a indisciplina na relação professor-aluno, mas apenas a consideram característica do comportamento do aluno, apoiando-se nos conceitos de quietude, silêncio e obediência. (2002:7)

Mahoney (2003) aponta a necessidade de se pensar na relação professor-aluno enquanto “um par unitário, indivisível” quando analisamos o que ocorre em sala de aula. A aprendizagem é resultado desse encontro. De acordo com a autora:

A pergunta a ser feita é: quais comportamentos ocorrem nesse encontro, em que situações, para termos esse resultado? A análise, a avaliação do comportamento do aluno precisa levar em conta as situações em que ocorre. Qualquer análise que separe essa unidade professor-aluno-situação perde o sentido e passa a falar de abstrações que nada têm a ver com a experiência concreta do dia-a-dia.

A interação desse par leva a transformações na direção da aprendizagem, na medida em que considera situações que satisfaçam ao mesmo tempo necessidades motoras afetivas e cognitivas dos dois pólos do par.

Uma das referências para orientar o professor na compreensão das necessidades do aluno são as teorias de desenvolvimento... valendo-se de procedimentos e recursos oferecidos pela didática. (Mahoney,2003:13)

Pensar na relação professor-aluno-conhecimento requer pensar na afetividade que vincula o aluno ao(a) professor(a) e ao conhecimento. A afetividade engloba as sensações de prazer e desprazer e é constituída por emoção, sentimento e paixão (Wallon, 1995). A afetividade permeia a relação do sujeito com o seu meio. No contexto escolar, permeiam também as relações com o conhecimento, pois de acordo com Wallon afetividade e cognição mantêm entre si relações recíprocas e interdependentes.

Leite e Tassoni defendem que a relação professor(a)-aluno(a) é uma relação afetiva, pois as interações que ocorrem em sala de aula:

são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos. Pode-se supor também que a afetividade se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno) e os diversos objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas. (2003: 124)

Pinheiro (1995: 121) buscou apreender a relação da afetividade e cognição no contexto do ensino-aprendizagem em sua pesquisa com professoras de diversos níveis de ensino. A autora conclui que independente do nível de ensino e idade do aluno, o componente afetivo está presente no processo de construção do conhecimento, portanto ao organizar atividades cognitivas o/a professor/a oferece novas possibilidades para o desenvolvimento da afetividade. Cabe ao(à) professor(a) “proporcionar um ambiente propício às atividades cognitivas e afetivas”. Aulas dinâmicas em que a movimentação em sala de aula é permitida favorecem o bem estar dos(as) alunos(as) e **minimizam problemas disciplinares.**

Outro aspecto salientado é a importância do docente conhecer o caráter altamente contagioso das emoções, “a fim de não se irritar... nem alimentar a irritação dos outros” (Pinheiro, *idem*: 84), pois o controle de suas emoções reafirma a sua autoridade.

A autora salienta que a psicogênese de Henri Wallon fornece elementos para melhor esclarecimento desta temática, uma vez que neste referencial a *pessoa* é vista como resultado da integração das dimensões motoras, afetivas e cognitivas.

De acordo com a psicogenética walloniana o desenvolvimento do sujeito dá-se de forma não linear, com *fluxos e refluxos* (Wallon, 1995) em que as conquistas efetuadas em um dos estágios incorporam-se aos seguintes e refinam a constante interação do sujeito com o meio, alternando a preponderância das funções do domínio afetivo, cognitivo e motor.

A pessoa neste referencial “é o todo que integra esses vários campos e é, ela própria, um outro campo funcional” (Galvão, 2000:49). O indivíduo interagindo de forma sincrética com seu meio diferencia-se deste compondo a sua personalidade.

Na investigação que realizei, o foco foi dado na relação professor(a) com o(a) aluno(a) adolescente, uma vez que na minha experiência profissional me deparei com muitas queixas disciplinares referentes a este segmento etário.

Estudos como os de Temponi (1997), Ferrari (1996), Thomé (2001) e Der (2001) forneceram elementos para pensar no(a) aluno(a) adolescente. Utilizam o referencial teórico de Henri Wallon. Postulam que o(a) aluno adolescente deve ser visto na sua integralidade que envolve as dimensões da: afetividade, cognição, motora e sua pessoa. Quando suas necessidades são acolhidas e satisfeitas há menor conflito na interação com o(a) professor(a), possibilitando maior vinculação com o conteúdo/saber. Enfim, ao atender as necessidades do par professor(a)–aluno(a), o processo de ensino-aprendizagem é potencializado.

Ferrari (1996) em sua pesquisa teve como objetivo identificar as percepções que os/as professores/as tem das necessidades dos(as) alunos(as) da 5ª série e como lidam com elas. Utilizou-se de entrevistas para coleta dos dados e observação de uma aula de cada professor dos diferentes componentes curriculares que ministravam aulas na mesma turma.

Demonstrou na sua análise que a maioria dos(as) professores(as) não satisfaz adequadamente as necessidades motoras, cognitivas e afetivas do(a) aluno(a) adolescente.

Segundo a autora, os dados apresentados indicam que os docentes:

percebem as seguintes necessidades dos alunos: atenção, carinho, contato físico, ser ouvido, rebeldia, motivar-se pelo conteúdo, participar da aula, limite, disciplina, aprender, ser responsável pelo material escolar, pertencer a um espaço social, compreensão, afeto, sentir útil, ter pré-requisitos, segurança, questionar, participar do processo de elaboração disciplinar, ter conteúdo interessante e adequado, lúdico, maior proximidade com o professor, oposição, respeito às suas condições de vida e suas possibilidades, de não sentir-se tão diferente dos outros em relação às suas condições existenciais, contar com a disponibilidade do professor, de gostar da matéria e de ter uma escola profissionalizante. (Ferrari, 1996:83)

A maioria dos depoimentos evidenciou a visão do exercício autoritário do professor na manutenção da disciplina. Esta visão corrobora os dados de Ivanoff, (1988), Gusman Gomes (1988), Rebelo (2000), Oliveira (2002) e Bocchi (2002).

A necessidade de aprender é indicada, mas está atrelada ao que o(a) professor julga importante, desconsiderando as peculiaridades deste estágio de desenvolvimento. A autora defende que, a medida que os docentes pensarem nos alunos(as) como parceiros na gestão das normas disciplinares, será criado um clima mais aberto para participação e conseqüentemente para a aprendizagem, uma vez que possibilitará maior envolvimento e “um menor desgaste de ambos no processo pedagógico, sem perder a autoridade do professor” (Ferrari, idem:84). Fica novamente evidenciada a estreita relação entre a disciplina/indisciplina e o processo de ensino-aprendizagem.

A necessidade do/a adolescente opor-se ao outro é encarada por este grupo docente como comportamento a ser moldado pelo estabelecimento da regra e/ou persuasão e em “nenhum momento foi considerada como parte importante do processo de construção da personalidade do jovem” (Idem, ibidem:84).

Nas considerações finais foi salientado que as necessidades presentes nos depoimentos dos(as) professores(as) consideram os domínios cognitivo e afetivo do(a) aluno(a) adolescente. Nos depoimentos, as necessidades referentes ao domínio funcional motor foram desconsideradas, o que reafirma o exposto na literatura referente à idealização do(a) aluno(a): quieto(a), sentado(a) durante o período de aula e sem movimentar-se durante as aulas. Esta visão indica o desconhecimento da importância do movimento no desenvolvimento e aprendizagem discente. Outra questão evidenciada pela autora é a importância de atender a necessidade de cada pólo do par professor-aluno para garantir o processo de ensino-aprendizagem, **“a ação pedagógica só se completa se ao contemplar as necessidades do aluno e do professor, parceiros que são da relação pedagógica”** (Ferrari, 1996: 90, grifo meu).

É no momento de aula, no encontro entre professor e aluno, que as necessidades surgem, podem ser criadas e devem ser satisfeitas para que o ato de ensinar atinja seu objetivo e, ao mesmo tempo, propicie desenvolvimento e prazer a ambos... (Idem: 86)

Temponi (1997) faz uma caracterização do(a) adolescente investigando a partir da análise do discurso dos(as)adolescentes sobre si mesmos. Participaram da pesquisa quatro alunos(as)da 5ª série (idades entre 11 e 12 anos): dois do sexo masculino e dois do sexo feminino, que estudavam em escolas públicas e particulares, garantindo assim a escuta de sujeitos com diferentes contextos sociais. Para coleta de dados utilizou-se de entrevista semi-estruturada. O roteiro levou em consideração a experiência desenvolvida por DANTAS na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo³, ao roteiro elaborado acrescentou questões referentes ao corpo e sexualidade. A pesquisadora realizou três entrevistas por participante, tendo como questão provocadora: *quem sou eu?*

Os dados obtidos demonstram a necessidade do(a) adolescente ter contato com seus pares, espaços de vivência em grupo, raros na experiência escolar são fundamentais no aprendizado desses jovens, possibilitando atitudes de cooperação, respeito, troca de idéias, responsabilidade e aceitação das regras de convívio. A ação do grupo, como defende

³ Mahoney (2003:9-31) resgata esta experiência entrevistando a professora Heloysa Dantas.

Wallon (1979) é educativa, contribui na constituição da identidade do sujeito. A necessidade de ser estimado e respeitado pelo professor também é ressaltada, querem um professor que perceba suas necessidades e interesses. A simpatia e o bom humor concorrem na opinião destes /as jovens para o bom clima em sala de aula e para conseqüente diminuição das situações de indisciplina. Estas características dos professores também são abordadas no trabalho de Thomé (2001) sob a ótica do adolescente e nos estudos de Estrela (2002) e Ferrari (1996).

A concepção que o(a) adolescente tem da relação professor-aluno foi investigada por Thomé (idem).

Esta pesquisa teve como participantes quatro adolescentes do 2º ano do ensino médio. Na análise dos dados, são levantadas algumas características positivas e negativas com relação ao desempenho em sala de aula. Entre as características positivas estão: “*ter jogo de cintura (flexibilidade)*”, que revela a importância do professor ter conhecimento e controle das suas emoções não se contagiando pelo comportamento dos alunos. Outra característica é “*ouvir o aluno*”, que revela a importância da comunicação na relação interpessoal, ao ouvir o(a) aluno(a) o(a) professor(a) faz com que este(a) se sinta valorizado(a). “Essa atenção propicia a recíproca: a valorização e a estima em relação ao professor” (Thomé, idem: 37). Por fim são indicadas outras características: “ter bom humor” e “motivar o aluno a aprender e a estudar” (Idem, ibidem: 41).

Os trabalhos de Pinheiro (1995) e Der (1996 e 2001) propiciaram elementos para delimitar meu enfoque de pesquisa. Forneceram valiosa contribuição para pensar nos sentimentos decorrentes e geradores da indisciplina. O contato com os estudos de Temponi, Ferrari, e Thomé foram úteis ao salientar as necessidades do(a) aluno(a) adolescente que precisam ser satisfeitas para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem, incidindo na questão da indisciplina /disciplina em sala de aula.

Pude observar também, tanto na literatura como na minha experiência profissional, que o domínio da disciplina em sala de aula é considerado tanto pelos(as) professores(a), como pelos demais sujeitos da comunidade escolar como sinal revelador da competência docente. Neste sentido, as incidências de atos indisciplinados tinham impacto na auto-estima profissional e se tornam um fator de estresse, desgaste emocional (Ivanoff, 1988;

Freller, 2001 e Estrela, 2002) e frustração. Tal constatação demonstrou a importância de pesquisar os sentimentos do(a) professor referente às situações de indisciplina, pois somando este recorte às pesquisas desenvolvidas poderia oferecer elementos para o(a) professor(a) melhor compreender seus sentimentos e com isto potencializar o processo ensino-aprendizagem.

Percebi a relevância de pesquisas que além de evidenciar os sentimentos, fornecessem elementos para refletir como o(a) professor lida com estes sentimentos de forma a satisfazer as necessidades tanto docentes quanto discentes. Interessou resgatar as representações docentes sobre indisciplina, saber quais leituras que os(a) professoras(es) faziam dos grupos com quem interagiam. Queria evidenciar o quanto as expectativas e representações do sujeitos eram permeadas pelos estereótipos sociais e culturais de gênero.

Julguei importante investigar os sentimentos e a forma de intervenção de docentes de ambos os sexos, com relação ao aluno e à aluna adolescente. Tinha claro que a disciplina e a indisciplina configuram-se como epifenômenos, mas o foco que foi dado, conforme elucidado anteriormente, ao *par indivisível* professor(a) -aluno(a) (Mahoney, 2003), ou especificamente a relação professor(a) -alunos(a) adolescente.

A consulta à literatura delineou o recorte que daria à temática indisciplina em sala de aula, tornou-se relevante investigar os *sentimentos* de professores de *ambos os sexos* que trabalhassem com aluno(a) adolescente. Instigou-me a pensar também: *quais os sentimentos presentes na relação professor(a) -aluno(a) em salas com acentuado problema disciplinar? Como o professor(a) lida com esses sentimentos?*

A estas questões acima explicitadas também acresci as constatações na minha prática enquanto docente e coordenadora pedagógica. Pude observar que a maioria dos alunos, que era alvo da queixa docente no aspecto disciplinar, era do sexo masculino. Estrela (2002) também evidencia tal constatação que me fez refletir sobre a construção social das identidades de gênero, e os possíveis reflexos nas expectativas docentes no que concerne aos comportamentos dos alunos e das alunas. Inquietava-me pensar a escola enquanto espaço em que as relações de gênero também se processavam. Nesta reflexão, tive a contribuição da literatura especializada, bem como a minha atuação profissional na

Coordenadoria Especial da Mulher⁴, no período de 2001 até 2003. Esta experiência profissional possibilitou também a reflexão sobre o papel da educação formal na construção das identidades masculinas e femininas. Nesse sentido, interessou-me continuar investigando a indisciplina escolar *tendo gênero como categoria para análise* dos dados obtidos.

Com relação às influências da educação formal na consolidação das identidades de gênero, os estudos de Rosemberg e Amado (1992) indicam a escola como espaço sexista, ou seja de reprodução e criação de estereótipos de gênero. No estudo de arte efetuado no período em que o artigo foi publicado, ficaram evidenciados como lacuna estudos que abordassem a relação entre gênero e educação, dada a escassez de pesquisas na época com esta temática. Outro ponto salientado é o fato da passividade e da obediência cega serem marcas do processo de socialização das meninas que acabam por garantir um melhor desempenho destas no universo escolar.

Silva, Halpern e Silva (1999), em artigo intitulado “Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados”, fruto de um estudo longitudinal das crianças nascidas no município de Pelotas, Rio Grande do Sul e o percurso destes(as) nas escolas públicas, verificou um maior número de reprovação no ensino básico de meninos (41%) que de meninas (30%), *evidenciou que a variável gênero tem forte influência no desempenho* escolar de meninos e meninas. Conclui que o melhor desempenho das meninas na escola está atrelado à socialização e aos estereótipos das identidades de gênero, ou seja, o que é socialmente determinado quanto a ser homem e ser mulher. As mulheres são educadas para serem mais passivas, obedientes, tal perfil na análise das representações das docentes acaba sendo determinante no “*sucesso escolar*”. O que se classifica como *bom comportamento* acaba prevalecendo na avaliação ao conhecimento que esta constrói na esfera escolar.

As expectativas docentes também são influenciadas pela variável gênero, em que se antecipa o *sucesso* das meninas em detrimento dos meninos, demonstrando o aspecto

⁴ A Coordenadoria Especial da Mulher (C.E.M.) é um órgão municipal, ligado à Secretaria do Governo Municipal, que tem como função a elaboração conjunta com as diversas secretarias de políticas públicas que têm como horizonte a construção da igualdade entre homens e mulheres.

perverso deste *sucesso* por não se refletir em grandes avanços na ocupação destas na esfera pública.

As(os) professoras(es) entrevistadas(os) “não sabem” que meninos são mais reprovados do que as meninas. Sabem, contudo, dizer com antecipação os alunos que serão aprovados. (...) De que forma se opera este processo? Através do relacionamento professor/aluno, dos sentimentos que, de alguma forma, transparecem, pelas manifestações de agrado ou desagrado, do reforço oferecido aos comportamentos desejados. Assim vão sendo construídos os contornos das trajetórias escolares. (...)

Para a subjetividade da menina, por exemplo, o processo de construir-se como aluna bem sucedida é duplamente penoso: primeiro, porque para submeter-se às regras da escola precisa assumir os comportamentos esperados de menina bem comportada e segundo, porque, após a adaptação, deverá sair de cena, abrindo mão do papel de boa aluna para que os meninos passem a ocupar os lugares de destaque na vida pública. (...)

Reforça-se, por fim estreita relação entre gênero e saber. (...) (Silva et.al.,1999: 222 e 223)

Contrapondo-se às análises de SILVA et al., Carvalho (2003) afirma que, ao aceitar as premissas que as meninas são mais submissas e os meninos mais indisciplinados, reproduz-se uma visão estereotipada de gênero, pois nem sempre tais imagens traduzem a totalidade dos(a) sujeitos e não se dá conta da diversidade de vivências referentes às masculinidades e feminilidades:

Não vamos negar que existe ainda o modelo da menina obediente, mais passiva, mas não é o único, assim como também não é o único modelo de escola e de professora.

Da mesma forma, nem todos os meninos são irrequietos e agressivos, nem todos meninos correspondem ao pólo oposto da feminilidade passiva (...) Isso mostra que há um grupo de meninos que tem conseguido articular algum tipo de afirmação de sua masculinidade com desempenho escolar muito positivo... e indica também que precisamos entender os múltiplos conceitos de masculinidade que circulam entre os nossos alunos. (Carvalho, 2003: 189)

A autora alerta que há de se considerar muitos outros fatores, investigar as representações de masculinidade que se ensejam na cultura escolar, enfim “... trazer a questão de gênero para o centro do debate sobre o fracasso escolar” (Idem, ibidem:191).

Eu diria: trazer a questão de gênero ao debate da relação ensino aprendizagem e a indisciplina escolar.

Carvalho (2003) indica a necessidade de elaborar pesquisas sobre a temática que também abordem as demais contradições sociais, tais como raça e classe social, sem cair num enfoque conservador, preconceituoso ou na *culpabilização das vítimas*. Ressalta a necessidade de pesquisas acadêmicas que versem sobre temáticas relevantes à educação:

Um deles é o fracasso escolar... e outro que me parece fortemente articulado com o primeiro, é a questão da violência no âmbito da escola, um tema que se vincula aos debates sobre a juventude e violência social como um todo. Esses dois temas... vêm sendo discutidos no Brasil como se eles não tivessem a ver com as relações de gênero, quando na verdade estamos falando o tempo todo de determinadas formas de masculinidade (...) há relações de gênero que, se evidentemente não explicam esses fenômenos como um todo, não podem ser dispensadas para entendê-los... (Idem, ibidem: 192).

Ter presente que a questão de gênero, mais especificamente na construção da masculinidade, perpassa tal discussão, conforme afirma Carvalho (2003). Esta mesma reflexão pode, a meu ver, ser feita no que se refere à indisciplina escolar.

Lembro de um caso de agressão física entre duas meninas e a indignação da inspetora de aluno e da diretora expressa na frase: “Que horror! Elas nem parecem meninas!”. Esta frase é significativa do espanto e da censura, não só ao ato de agredir a outra colega, mas ao padrão hegemônico da identidade de gênero em que à mulher cabe a obediência e passividade. O fato de uma adolescente assumir uma postura agressiva, considerada nos padrões hegemônicos como “*masculina*” era a questão que suscitou maior desaprovação que propriamente a ação da aluna.

Bernardes (1993) salienta em seu artigo que há percepções favoráveis e desfavoráveis a determinados atributos associados ao padrão dominante de gênero no cotidiano escolar. Com relação à menina/adolescente ainda é considerado mais adequado,

de acordo com o padrão dominante: ser meiga, obediente, atenciosa, maternal, frágil, dengosa, e do homem, o que ainda se espera, é que tenha força, iniciativa, objetividade, racionalidade (Faria e Nobre, 1997).

Tais percepções traduzem os estereótipos de gênero e conformam expectativas docentes referentes ao comportamento dos(as) adolescentes. Na esfera social, os atributos considerados femininos não são mais valorizados se comparar com os atributos considerados masculinos. No imaginário escolar a docilidade, passividade e obediência que permeiam a visão do feminino e também do ideal disciplinar, podem possibilitar maior tolerância dos(as) docentes com relação ao comportamento feminino e não ao masculino (Silva et al., 1999; Rosemberg e Amado, 1992).

Outro fato que observei foi a insatisfação de alguns/algumas professores(as) ao se depararem, no início do ano letivo, com salas com um grande número de alunos e um número menor de alunas. Geralmente atrelavam a esta configuração a previsão quanto ao comportamento da sala, se terão mais ou menos problemas de indisciplina, e as salas com mais meninos eram vistas *a priori* como indisciplinadas.

Com relação aos sentimentos no âmbito docente, considerando a minha experiência podem estar presentes, quando enfrentam problemas de indisciplina, sentimentos de raiva, impotência e em alguns casos medo: da reação do(a) aluno(a), do uso de drogas, das retaliações por parte dos alunos nos carros, quando são repreendidos.

No âmbito discente pude constatar, a partir dos casos encaminhados à minha coordenação pedagógica, os sentimentos de desprestígio, injustiça eram muito freqüentes, geralmente os(as) alunos(as) se queixavam pela falta de escuta docente, não sentiam contempladas suas pautas reivindicatórias, a raiva, o descontentamento, a frustração acabavam sendo externalizadas em algumas manifestações destes(as) alunos(as).

A literatura especializada e as constatações da prática fizeram com que aventasse a hipótese que há **diferentes exigências feitas aos alunos e alunas**, no que se refere à indisciplina escolar. Incitou saber como são percebidas e sentidas tais diferenças pelos(as) docentes, como lidam e quais são os impactos na relação ensino-aprendizagem /trajetória escolar.

Reafirmo que fui circunscrevendo o meu objeto de estudo a partir de minhas experiências profissionais e por meio do diálogo com diferentes interlocutores na literatura especializada. O recorte desta pesquisa deu-se na relação professor (a) aluno (a) adolescente. O foco principal foi a investigação dos sentimentos presentes nesta relação em salas de aula com problema de indisciplina, tendo como horizonte na análise os impactos no processo ensino-aprendizagem. A literatura especializada e as constatações da prática fizeram com que aventasse a hipótese que há *diferentes exigências feitas aos alunos e alunas*, no que se refere à indisciplina escolar. Instigou saber como são percebidas e sentidas tais diferenças pelos/as docentes, como lidam.

Na discussão dos dados, as principais categorias e foram:

- *sentimentos de professores com relação à indisciplina em sala de aula*
- *sentimentos de professoras com relação à indisciplina em sala de aula.*

Cada uma das categorias tem duas subcategorias: *em relação ao aluno adolescente indisciplinado* e *em relação à aluna adolescente indisciplinada*.

Foram consideradas para subsidiar a análise de cada entrevista:

- *concepção de disciplina,*
- *concepção de indisciplina,*
- *concepção de escola,*
- *concepção de adolescência.*

A psicogenética de Henri Wallon foi o principal referencial utilizado na análise dos dados, uma vez que o indivíduo é resultante da integração dos domínios afetivos, cognitivos, motores e da pessoa. Esta visão possibilitou maiores recursos para nortear o olhar da pesquisadora na investigação do par dialético disciplina/indisciplina escolar, principalmente ao abordar os sentimentos.

Foram entrevistados quatro professores(as) do ensino fundamental II da rede municipal de ensino com experiência profissional, dois de cada sexo com até nove anos e dois com mais de vinte anos na carreira municipal.

Julgo que o recorte dado à pesquisa, focando os sentimentos dos(as) docentes em salas de aula com indisciplina, possivelmente fornecerá elementos tanto ao(às) professor(a) iniciante como ao(à) professor(a) com mais tempo na carreira. Ao trazer

também gênero ao centro da discussão dos dados coletados, na análise dos sentimentos, espero que esta pesquisa forneça alguns elementos para desconstrução de estereótipos, desnaturalizando expectativas de comportamento masculino e feminino no âmbito da sala de aula dimensionando-as às construções histórico-sociais e culturais.

Defendo, portanto, a construção da autodisciplina, em práticas voltadas a autonomia docente, discente e aos valores relacionados à: solidariedade, ética, responsabilidade, cooperação e convivência grupal. A defesa destes valores permeia a obra de Wallon, que se destaca pela rica produção teórica e pelo compromisso na construção de uma sociedade mais justa.

Por fim, cabe informar que o texto desta dissertação buscou atender à recomendação do manual da Organização das Nações Unidas (ONU/UNICEF/UNIFEM – 1990) para a eliminação de estereótipos nos textos escolares e nos materiais educativos em geral. Este manual orienta a evitar o uso do masculino genérico, isto é o *uso de termos masculinos* ao se referir a indivíduos de ambos os sexos.

Toscano (1995) no seu livro “*Igualdade na escola: preconceitos sexuais na educação*” apresenta a justificativa utilizada pela UNICEF/UNIFEM para uso da flexão no masculino e feminino, com a qual concordo:

se você usa palavras do gênero masculino para expressar conjuntos como povo, população, humanidade você está involuntariamente contribuindo para manter a imagem da mulher alienada, excluída do processo social e político. É como se ela não fizesse parte do mundo que nos está sendo apresentado. (...) Em idiomas que admitem o gênero neutro... esta exclusão não fica tão explícita como na língua portuguesa. Entre nós, a discriminação ainda é agravada pela regra de gramática, segundo a qual, um conjunto que contenha sujeitos dos dois gêneros, independente do seu número, leva, inexoravelmente a concordância para o gênero masculino. (...) (Toscano, 1995: 47- 48)

A presente dissertação é composta por esta **introdução**, na qual busco estabelecer um diálogo entre as inquietações originadas na minha experiência profissional e a literatura especializada, apontando os contornos da delimitação do problema de pesquisa resultante deste diálogo. É realizada uma revisão bibliográfica de diversos trabalhos, entre estes cabe

destaque os que utilizam o referencial teórico walloniano. Ao apresentar estas pesquisas e artigos com o mesmo referencial teórico que adoto no meu trabalho, procuro salientar alguns tópicos relevantes para compreensão da temática referente à adolescência, sentimentos e indisciplina em sala de aula, que serão também destacados e abordados nos capítulos 1 e 3.

No **capítulo 1** serão focados de forma sintética os principais conceitos: afetividade (sentimentos, emoção e paixão) na perspectiva de Henri Wallon, puberdade e adolescência. Ao abordar didaticamente um dos conjuntos funcionais que constituem a pessoa, não se deve perder de vista o princípio da teoria walloniana da **integração** entre os domínios funcionais motor, afetivo, cognitivo. Como diria Wallon (1995) a separação é um mero artifício, ao se pensar em uma dimensão, contempla-se as demais que se **alternam** na **preponderância** ao longo do processo de desenvolvimento e diferenciação do indivíduo. Este processo dá-se em um determinado contexto sócio - histórico imerso em ideologias sociais, de gênero e raciais que também contribuem nesta configuração.

No **capítulo 2** apresento os procedimentos metodológicos. É feita também a caracterização dos professores e professoras que participaram desta pesquisa e das escolas nas quais trabalham. Esta caracterização mais detalhada visa desvelar um pouco mais os sujeitos para fornecer mais elementos para a leitura da análise dos dados. Visualizar as diferentes condições de trabalho, as trajetórias de cada um na formação inicial e/ou continuada permite compreender um pouco mais os contextos que permeiam os sentimentos nomeados ou captados na pesquisa. Um quadro síntese encerra cada caracterização.

No **capítulo 3** é feita a discussão e análise dos dados: sentimentos de professores e professoras diante da indisciplina de aluno e aluna adolescentes em sala de aula. Nas considerações gerais são evidenciadas as concepções de aluno e aluna adolescentes para entender o que **afeta** cada participante. Procuro estabelecer um diálogo mais detalhado com o referencial teórico e os dados coletados. Ao final de cada análise são apresentados quadros para melhor visualização dos dados centrais do problema pesquisado.

Nas **considerações finais** procuro evidenciar mais uma vez a relevância do tema pesquisado e as contribuições do referencial walloniano à ação docente em sala de aula.

Capítulo 1

Afetividade: emoção, sentimento e paixão

Conceituação a partir do referencial teórico de Henri Wallon

Na revisão bibliográfica feita na introdução, são apresentados alguns elementos para melhor compreensão da temática na perspectiva teórica de Wallon, bem como são abordados novamente no capítulo 3 no diálogo com os dados pesquisados. Este capítulo, como foi evidenciado, ressalta alguns aspectos relevantes que subsidiam a análise.

Dentre as discussões presentes na literatura (Scavazza, 2003; Leite e Tassoni, 2002; Pinheiro, 1995; e Engelmann, 1978, Kirouac, 1994), não há consenso sobre os significados e a evolução dos sentidos atribuídos à afetividade, sentimentos e emoções. Estes termos aparecem como sinônimos, ou com definições específicas dependendo do referencial teórico assumido.

Conforme especificado na introdução, o referencial teórico adotado que deu luz à análise dos dados foi principalmente o de Henri Wallon. Neste referencial, o ser humano é concebido como “geneticamente social” (1979:156 e 159), constrói a sua *pessoa* na interação com os diversos meios: físico-químico, biológico e social. Estes meios coexistem e sobrepõem-se. O meio social fornece o “caldo cultural” (Mahoney, 2003) no qual o ser humano se impregna de forma sincrética e vai progressivamente diferenciando-se, distinguindo os contornos da sua personalidade, este é o movimento do seu desenvolvimento.

A afetividade é um dos domínios funcionais que constitui a pessoa, engloba diferentes manifestações, responsáveis pela comunicação do indivíduo com o seu meio. É um dos componentes permanentes da ação do indivíduo na interação com diferentes meios. O conjunto funcional afetivo, de acordo com Wallon, é composto pela emoção, sentimento e paixão.

A afetividade é entendida como a capacidade do sujeito ser afetado pelo seu meio e de afetá-lo. De diferentes formas o indivíduo comunica-se com este meio para suprir as suas necessidades que são sempre acompanhadas pelas sensações de prazer ou desprazer.

Dentre as manifestações afetivas, a mais arcaica é a emoção que “dá tom ao real” (Wallon,1995:140), mobiliza o meio devido a sua característica marcante que é o **contágio**. “Opera-se então uma totalização indivisa entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores.”(Idem, ibidem:140)

Há uma espécie de mimetismo emocional que explica como as emoções são comunicativas, contagiosas (...) A emoção origina os impulsos colectivos, a fusão das consciências individuais numa só alma comum e confusa. É uma espécie de participação onde se apagam mais ou menos as delimitações que os indivíduos são por vezes tão ciosos de marcar e de manter entre si.(...) (Wallon,1979:152).

O caráter contagioso da emoção “vem do fato que ela é visível, abre-se para o exterior através de modificações na mímica e na expressão facial” (Dantas, 1992: 89)

tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente tem sobre o outro uma grande forma de contágio. (Wallon, 1949/1995:99)

Desde o início da existência humana, é o elo mais aparente entre o social e o orgânico.

Assim, a emoção consiste naquilo que une o indivíduo à vida social pelo que pode haver de mais fundamental na sua existência biológica, e esta ligação não sofrerá ruptura (...) (Wallon, 1973:119).

É desta possibilidade de afetar o outro que a sobrevivência da espécie humana é garantida, pois desde os primeiros dias de existência, o bebê consegue desencadear no outro uma reação voltada à satisfação das suas necessidades.

Por inicialmente não possuir outros recursos para comunicar-se com seu meio, o bebê mobiliza o adulto por gestos, espasmos, pelo choro para atender suas necessidades, inicialmente voltadas para as sensações de prazer e desprazer advindas das vísceras. O adulto ao acolher atribui significados a estas manifestações. Os espasmos, contorções são provocados por situações desagradáveis como a cólica. O bebê reage também à sensação de bem estar advinda da amamentação, entre outras possibilidades. Estas sensações de bem-

estar e mal-estar advindas das vísceras são denominadas por Wallon como sensibilidades interoceptivas. São as primeiras manifestações emocionais no recém nascido. Outras sensibilidades emergem no contato com os diferentes meios: aquelas denominadas *proprioceptivas* são as relacionadas ao movimento, a musculatura e as chamadas *exteroceptiva* são as sensibilidades aos estímulos do mundo exterior.

As emoções são sempre acompanhadas de alterações orgânicas. Decorrem das manifestações do tônus muscular que é “a fonte da emoção, uma vez que esta tem como condição fundamental para a sua manifestação as variações do tônus; a emoção é regulada por ele e ao mesmo tempo o regula. Assim, a toda alteração emocional corresponde uma alteração tônica.” (Duarte e Gulassa, 2000:27).

Função essencialmente plástica e de expressão, as emoções constituem uma formação de origem postural e sua substância fundamental é o tônus muscular. (Wallon, 1949/1995:161)

O alto poder expressivo das emoções por meio do domínio motor, do tônus muscular, é que vai garantir a exteriorização da emoção. As manifestações emocionais são classificadas por Wallon, de acordo com as variações do tônus, como *hipotônicas*, redutoras do tônus (por exemplo, a depressão) ou *hipertônicas*, geradora de tônus (por exemplo, a ansiedade).

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que responde a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondente implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, freqüente na criança. (Wallon, 1995:140).

A emoção e a razão mantêm uma relação dialética entre si. A preponderância da emoção advém da imperícia encontrada pela *pessoa* em qualquer estágio da vida. Wallon (1985:144) esclarece que o adulto possui elementos para reduzir a emoção “através do controlo ou simples tradução intelectual de seus motivos ou circunstancias”.

A expressão das emoções ligadas aos centros subcorticais pode “refinar-se a ponto de oferecer toda uma gama que vai das manifestações mais orgânicas às nuances mais delicadas da sensibilidade intelectual” (Idem, 1949/1995: 101). O desenvolvimento do

córtex cerebral e a capacidade de representação possibilitam este refinamento nas trocas afetivas com o meio.

Esta evolução da emoção fá-la evidentemente ultrapassar os limites do cérebro central; ela exige uma crescente participação do córtex... (Wallon, 1973:119)

Outra manifestação da afetividade são os **sentimentos** “cuja gênese depende de representação simbólica (...) Na psicogênese, o surgimento das emoções precede o da representação assim como o da consciência de si” (Galvão, 2004:72).

Os sentimentos são a emoção representada

as representações podem servir para definir seus motivos ou seu objeto. Todavia em lugar de serem suscitadas pelos movimentos e pelas necessidades da emoção, as representações seguem seu próprio curso e tornam-se reguladoras ou estimuladoras da atividade psíquica (...) cuja ideação liquida a cada instante a tensão emotiva. (Wallon, 1949/1995: 162)

A paixão é outra manifestação da afetividade que pressupõe um autocontrole do indivíduo em prol de um objetivo, uma meta. A paixão silencia a emoção.

O apaixonado é habitualmente, muito senhor de suas reações afetivas. Ele dá prioridade ao raciocínio sobre as impulsões emotivas. Em geral sabe como usar com tenacidade as circunstâncias. Sua atividade se exerce no plano das realidades e, muitas vezes, ele as coloca sagazmente a serviço dos seus fins (...) A diferença entre o apaixonado e o sentimental é sua necessidade de transformar suas representações em realidade, em lugar de limitar-se a experimentar seus matizes afetivos (Wallon, 1949/1995: 163).

1.2 – Puberdade e adolescência

De início cabe salientar a *lente*, ou melhor dizendo, o referencial teórico, diante do qual as significações quanto ao adolescente e à adolescência foram construídas historicamente.

Diante deste quadro teórico, a adolescência não é vista como algo natural e universal, tal como defendido na psicologia tradicional (Aguiar et al., 2001). As visões sobre a adolescência e o/a adolescente são **construções históricas** e como tais sofrem mudanças de acordo com as relações sociais, econômicas e políticas estabelecidas entre homens e mulheres em um determinado contexto cultural e ideológico (Clímaco, 1990; Santos, 1996; Levi e Schmitt, 1996; Aguiar et al., 2001; Kahhale, 2001 e Ozella, 2003).

Neste sentido interessa abordar brevemente as significações que foram dadas à adolescência do século XVIII à idade contemporânea.

Levi e Schmitt (1996) ao evidenciarem as características da juventude, salientam a dificuldade para definir quais contornos que tiveram no decorrer da história. Tal dificuldade também se estende à definição de adolescência, pois a delimitação destas fases não se reduz à questão etária, mas à significação cultural de uma determinada sociedade e período histórico:

Certamente não se trata de encontrar uma única definição válida em todos os quadrantes e todas as épocas. Como as demais épocas da vida... também a juventude é uma construção social e cultural. (...) Com efeito, ela se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e poder. Nesse sentido, nenhum limite fisiológico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural das sociedades humanas segundo o modo pelo qual tratam de identificar e atribuir... sentido (...) (1996:07)

Para pensar a respeito do processo de construção de significados pelo Homem, faz-se importante esclarecer que não há um ser humano **a priori**, pois este se configura a partir das relações estabelecidas com seus pares, relações mediadas pela cultura. O processo de humanização se dá na imersão do homem/mulher na cultura:

A humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura, nas coisas construídas pelo homem que se objetivaram na cultura, nas relações sociais,

nos outros, nas formas de vida, no meio, que é um meio humano, porque construído pela atividade humana, pelo trabalho. (Aguiar, 2001:96)

A existência biológica do homem civilizado não é exactamente a mesma que seria a de um homem reduzido ao seu estado de natureza, e ela muda com o nível e as formas da civilização.(Wallon, 1979:163)

Este processo de constituição do humano,

só se realiza, portanto quando o homem, em relação com outros homens e com a realidade humana, material, se **apropria** dos meios, aptidões e saber -fazer da sociedade e do mundo, transformados pelo processo sócio histórico. (Clímaco, 1990: 43)

A constituição do indivíduo a partir da interação entre o biológico e social fornece diferentes contornos à adolescência e ao (à) adolescente.

na medida em que o homem passa a viver numa sociedade organizada na base do trabalho, apropriando-se das aquisições e funções humanas, historicamente formadas ... o desenvolvimento do adolescente e suas representações sociais tem peculiaridades bem distintas, conforme a classe social, a cultura e a época em que vive; tais peculiaridades serão, pois, decorrentes das condições e modos de vida dos indivíduos. (Clímaco, 1990:43-44)

Todo o indivíduo é marcado pela civilização, que regula a sua existência e se impõe à sua atividade. (Wallon,1979: 54)

Há então que se considerar que o *caldo cultural*⁵, em que o indivíduo está imerso historicamente, é permeado por valores e crenças forjados em torno dos interesses de um determinado grupo social. No processo de construção de significados, estes valores, idéias,

⁵ Termo utilizado por MAHONEY (2000).

destinam-se a justificar e a perpetuar a ordem social constituem o que denominados de ideologia. (...) Uma consciência coletiva distorcida pela presença do quadro de valores e crenças sociais (ideologia) que encobrem os verdadeiros determinantes dessa circunstância transforma a aparência da diferença social [ou melhor, da desigualdade social] em algo absolutamente natural.” (FURTADO, 2001:82)

As ideologias mascaram as desigualdades e contradições sociais presentes. No caso da sociedade capitalista, há de se considerar as construções das desigualdades de raça/gênero/classe social.

Concorrem para o estabelecimento de variações intraculturais os cortes de gênero, etnia, contexto urbano/rural e mesmo o porte das cidades. Cada sociedade e cultura constrói uma escala de valores que confere importâncias distintas a cada fase da vida e define as idades privilegiadas ou paradigmáticas. Desse modo, acredita-se que, ao invés de nos referirmos à infância e à adolescência como se fossem categorias homogêneas, seria mais apropriado falarmos de infâncias e **adolescências, para afirmar a diversidade de situações que se ocultam sob o manto dessas terminologias.** Além do que, sugere-se **que sejam sempre adjetivadas,** para fazer emergir da realidade social o máximo das especificidades que os significados dessas categorias podem conotar. (SANTOS, 1996:151, grifo meu)

Diante deste quadro é que se faz necessário **repensar a investigação psicológica no enfoque tradicional**, que pensa em características universais do adolescente, como se houvesse um único contexto social na construção da identidade destes sujeitos sociais e uma única forma de viver a adolescência, desconsiderando as diferentes determinações histórico - sociais.

Ao supor uma igualdade de oportunidades entre todos os adolescentes, a Psicologia que se encontra nos manuais de Psicologia do Desenvolvimento dissimula, oculta e legitima as desigualdades presentes nas relações sociais, situa a responsabilidade de suas ações no próprio jovem, se ideologiza. (Clímaco, 1991 e BOCK, 1997, apud Aguiar, 2001:165).

Aguiar et al. (2001) apontam que esta visão tradicional presente nos manuais da psicologia que versam sobre o desenvolvimento do(a) adolescente tem forte influência da psicanálise (Idem, ibidem:164). Segundo estes autores a adolescência se torna objeto de estudo da Psicologia no século XX ⁶.

A adolescência nos manuais da Psicologia tradicional aparece como um período conturbado de crises, marcado pelas modificações corporais é configurado como um fenômeno universal.

Esta visão de adolescência, segundo Santos (1996) pode ser verificada também na obra *Emílio* de Rousseau (1772- 1778), que poderia ser “...considerado, de certa maneira, o pai dos conceitos modernos de infância e adolescência.” (Idem, ibidem:128). Nesta obra, Rousseau apresenta um projeto de educação condizente com os valores e a realidade histórico social em que estava inserido. Faz, de acordo com Santos,

uma distinção básica que será considerada matriz das concepções modernas: a diferença entre infância e adolescência. Ele designa quatro etapas da vida: as duas primeiras ele [Rousseau] chama de infância, a terceira, de puberdade ou adolescência, a quarta, de juventude.

A adolescência também é vista por ele como um estado específico, com as características semelhantes das descritas hoje em dia. Ela é, assim, um segundo nascimento e uma fase de diferenciação sexual entre a criança e o homem (...) Esta fase é sobretudo um tempo de “crise”, em que o púbere não é criança e nem homem, e que, embora de curta duração, tem influência duradoura. (1996:129)

Retomando o debate das concepções de adolescência presentes no discurso e prática profissional e nas pesquisas na área de psicologia, Ozella (2003:19) ressalta a necessidade de uma “revisão crítica à concepção de adolescência” vigente na psicologia desde os seus primórdios.

Em sua pesquisa o autor entrevistou 51 psicólogos de diversas áreas de atuação e analisou os discursos produzidos sobre adolescência. Identificou que “a naturalização,

⁶ Há uma diferenciação entre o período do século XX em que a adolescência se configura como objeto de pesquisa: segundo AGUIAR et.al. desde o início do século XX, e de acordo com SANTOS (1996:152) na segunda metade do século XX.

universalização e patologização que permeiam os significados compartilhados” (OZELLA, 2003:19) frutos da visão da Psicologia no início do século XX, continuam presentes “até hoje nos discursos de nossos profissionais” (Idem).

O autor aponta a necessidade de fazer *revisão crítica* desta concepção de adolescência. “naturalista e universal do adolescente produzida e reproduzida pela cultura ocidental, assimilada pelo homem comum e pelos meios de comunicação de massa e reafirmada pela Psicologia Tradicional” (Aguiar et al.:164) que ainda tem impactos no processo de construção das identidades dos(as) adolescentes e dos profissionais que atuam com estes.

Contra esta corrente e questionando o princípio da universalidade do fenômeno adolescência, apontando-o como construção socio-histórica, encontram-se grandes contribuições nos trabalhos de: Aguiar et al. (2001), Clímaco (1990), Santos (1996) e Der (2001), entre outros.

Santos (1996) evidencia um conteúdo ideologizado, submerso no princípio da universalização do fenômeno da adolescência, que traduz os ideais de apenas um tipo de adolescente /jovem: “homem branco - burguês – racional - ocidental, oriundo, em geral da Europa Centro - Ocidental ou dos Estados Unidos, nunca do Terceiro Mundo (...) as concepções são marcadas pelo adultocentrismo, isto é, o parâmetro é sempre o adulto.” (Aguiar et al.2001:166).

Clímaco (1990) faz em seu estudo um breve levantamento histórico em que retrata as significações culturais atribuídas à adolescência e discorre sobre os vários determinantes sociais, econômicos e culturais que possibilitam compreender o surgimento da adolescência (Aguiar et al., 2001:159). A mesma contribuição encontra-se nos estudos Santos (1996) que enfoca a concepção da adolescência a partir também da contribuição das áreas de ciências sociais. Em ambos estudos evidencia-se a relação da demarcação da infância/adolescência/juventude e a complexificação das relações no mundo do trabalho na sociedade moderna. Esta complexidade tecnológica exige um maior tempo destinado à formação dos(as) adolescentes e jovens para inserção no mercado de trabalho. A este quadro se acrescenta que “desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista trouxe a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para este

ingresso, o que era correspondido pelo aumento do tempo na escola” (Aguiar et al., 2001:159).

Das exigências sociais, descritas acima, foram criados novos sujeitos sociais o adolescente e o jovem:

A adolescência se refere, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade de preparo técnico. (Idem, ibidem:170)

Der (2001) em seu estudo sobre o adolescente e a adolescência na perspectiva walloniana tece alguns comentários sobre esta imagem ideologizada presente na mídia:

A imagem de adolescente que costumam divulgar está voltada para a sua aparência, suas roupas extravagantes, seus modos de se expressar, ou então, para o seu temperamento contestador, imprevisível e impertinente.

Esses comportamentos certamente fazem parte da adolescência na nossa cultura e são importantes para a formação de sua pessoa, o que está em jogo são as formas e a intensidade pelas quais o adolescente costuma expressá-los. Além disso os comportamentos que a mídia veicula não podem ser considerados como o único conjunto de comportamentos da adolescência.(2001: 2-3)

O artigo de Fischer (2000) também contribui para desconstrução desta imagem ideológica e universal do(a) adolescente, a partir também da análise da mídia. A autora reflete sobre a imagem do adolescente neste final de século. Adolescente alvo central dos “discursos médicos, publicitários de modo especial no discurso da mídia” (2001:425). A autora tem como objetivo:

descrever de que modo se está construindo um ou uma adolescente, nesses espaços que se tornam fundamentais na formação das novas gerações: os espaços de cultura de massa, que cada vez mais se voltam para os sujeitos individualizados, para a privacidade de suas prosaicas vidas, de um modo tal que, contraditoriamente ou não torna-os conectados com o mundo numa dimensão planetária, produzindo identidades múltiplas e, ao mesmo tempo estandardizadas. (Fischer, 2001:425)

Os discursos publicitários falam com as demandas individuais, são discursos que são percebidos pelos sujeitos como pertencentes a ele e que representam seus interesses.

A mídia dialoga com diferentes contextos sociais e econômicos mas sob a perspectiva dos interesses/ideologia de uma classe social hegemônica. Tanto que a imagem veiculada de adolescente é a proveniente da classe média urbana, denominada, de acordo com a autora como “*teen*”. Neste quadro, o “Outro social que recebe o nome de menor” (Fischer, 2001: 429) é excluído, assim como corpos que não respondem ao “padrão” veiculado: magro, branco, etc. Estes sujeitos de outros segmentos raciais e sociais, são considerados os diferentes só aparecem na mídia em tal posição, como exceção ao padrão. Enfim, são negadas outras identidades/possibilidades culturais e de gênero no que se refere também à adolescência.

O que se assiste, de acordo com a autora, é o “culto da individualidade pública” visando o público adolescente. A autora, ressalta as afirmações do historiador Eric Hobsbawm que segundo o mesmo, o século XX “será conhecido entre outras características, por um fato radical na cultura ocidental: o ‘juvenescimento’ da sociedade” (Fischer, 2001:427). A exaltação cultural do jovem do corpo jovem em uma população que com relação à expectativa de vida frente ao século XIX está cada vez mais velha. Do “ponto de vista cultural, somos ou devemos ser eternamente jovens. O que vale é possuir a qualidade da juventude” (Idem). Enfim, a imagem do homem enquanto sujeito a-histórico é constantemente reforçada nos discursos e imagens veiculadas à população, em especial, aos jovens e adolescentes.

Segundo Santos,

Ademais da disseminação desse espírito de rejuvenescimento, através da indústria cultural, outros setores das sociedades capitalistas modernas exercem influência sobre os limites e as dimensões das concepções de infância e adolescência: seu prolongamento ou redução conforme os interesses do mercado. (1996:175)

Neste contexto, segundo Fischer (2000), os significados atribuídos à juventude e adolescência mudaram:

se em outros tempos, a adolescência e a juventude representavam aquele período preparatório para a vida adulta, hoje esse período passa a caracterizar-se como o

estágio final do pleno desenvolvimento dos indivíduos. A adolescência passa a ser, culturalmente, um ponto de chegada (e de permanência): as crianças pequenas muito cedo são estimuladas a se tornarem adolescentes, são inclusive precocemente erotizadas; e os adolescentes, por sua vez, são convidados a permanecer o maior tempo possível na adolescência e no próprio aconchego (ou desassossego) paterno e materno. Isso nos é dado pela realidade do próprio mercado de trabalho e por tantas outras condições econômicas e sociais em nível nacional e internacional. (Idem, 2001: 428)

Abordando estudos na área de Psicologia da Educação que tiveram como enfoque o adolescente no período de 1993 a 2000, Der (2001) conclui que tais estudos têm mostrado esta imagem adultocêntrica que não traduz a maioria dos jovens. A autora cita o estudo de Salles (1993, apud Der, 2001)⁷ sobre a representação social de adolescência e adolescente por meio da análise das entrevistas de diversos sujeitos da comunidade escolar: professores(as), alunos(as), inspetores(as), diretores(as), tanto âmbito privado como no público.

Esta imagem universalizada do adolescente presente tanto na esfera adulta na representação de alguns adolescentes sobre si:

se constrói a partir da cultura e de suas determinações econômicas, históricas e sociais. (...) Todavia a seleção de aspectos e cristalizações é feita nas e pelas interações sociais concretas, pois é evidente que o que perpassa a representação social encontra respaldo em comportamentos reais (SALES 1993:201 apud Der, 2001:3)

SALLES (1993) em seu estudo aponta que “a visão corrente na sociedade chegou a um nível de generalização que está presente não só na fala dos adultos, mas também na fala dos próprios adolescentes” (apud Der, 2001:4). A imagem de um adolescente “sem perspectivas, sem objetivos e irresponsável... que não se preocupa com o futuro, só busca diversão, é liberado, indisciplinado, desinformado, apolítico, individualista, independente” (Idem) é a representação social que emerge destes diferentes contextos sociais em que se

⁷ Para saber mais sobre o assunto: Salles, Leila M^a. F. “A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas”. Tese de doutorado. PUCSP, 1993.

deu a pesquisa. “A adolescência, por sua vez, é representada como uma época de viver a vida, de namorar, de dançar e se divertir.” (Idem).

Ao generalizar, o adolescente não se reconhece enquanto tal, fala do outro e tal caracterização não se reporta a si mesmo, enquanto pessoa concreta.

Enfim, como afirma Aguiar et al:

É preciso superar as visões naturalizantes e entender a adolescência como construída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais e olhar e compreender suas características que vão se constituindo no processo (...). Os modelos estão sendo transmitidos nas relações sociais, pelos meios de comunicação, na literatura e através das lições dadas pela Psicologia (2001:171)

Os diferentes meios e a constituição da pessoa na adolescência perspectiva de Wallon

A Psicogênese de Henri Wallon postula que a pessoa da criança tende ao adulto. Neste processo de desenvolvimento, a puberdade/adolescência é um dos estágios que marcam este percurso, no qual a interação entre o aparato biológico com o social (meio) delinea os contornos da personalidade de cada adolescente.

Estas revoluções da idade não são improvisadas por cada indivíduo. São própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão escritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objectivo. (Wallon, 1995: 210)

a sociedade coloca o homem em presença de novos ambientes, de novas necessidades e de novos meios que aumentam as suas possibilidades de evolução e de diferenciação individual. (Wallon, 1979:163)

A pessoa é vista como um dos domínios resultante e síntese da integração dos domínios funcionais motor, cognitivo e afetivo. Pensar na **pessoa do(a) adolescente** implica em considerar a integração dos domínios que a compõe.

A apreensão da pessoa requer romper com a lógica dicotômica para compreender a proposta metodológica de Wallon que permite a compreensão das contradições, oposições que são elementos constitutivos dos fenômenos psicológicos e sociais.

O desenvolvimento do(a) adolescente será resultante das interações deste com o meio. Segundo Wallon, as relações entre o indivíduo e o meio são recíprocas, de tal forma que é impossível a compreensão da vida psíquica sem o “sistema de relações que os faz [o biológico e o social, o indivíduo e o meio] especificarem-se reciprocamente.” (1995: 47)

De acordo com a cultura na qual o(a) adolescente estiver inserido, seu desenvolvimento assumirá diferentes contornos, resultantes deste diálogo dos diferentes meios com o potencial biológico, cuja direção dá-se do sincretismo à diferenciação em todos os domínios.

Como salienta Wallon:

As incitações do meio são sem dúvida indispensáveis para que elas se manifestem e quanto mais se eleva o nível da função mais ela sofre as determinações dele (...). Mas a variabilidade do conteúdo, conforme o ambiente, atesta ainda melhor a identidade da função, que não existiria sem um conjunto de condições de que o organismo é o suporte. É ele que a deve fazer amadurecer para que o meio a desperte. (1995:210)

Considerar a constituição do(a) adolescente como resultante da interação deste(a) com seus diferentes meios, implica também em pensar nas contingências ideológicas, culturais na sociedade em que este(a) se encontra inserido(a). Em uma sociedade capitalista que é marcada pela hierarquia entre as classes sociais, as desigualdades são construídas e materializadas a partir das condições sociais, étnico-raciais e de gênero do indivíduo. Essas contradições sociais compõem o meio deste(a) adolescente contribuindo para a constituição de sua identidade.

É com este meio que o(a) adolescente vai se fundir e diferenciar na constituição de sua singularidade, da sua personalidade, constituindo as significações referentes as suas múltiplas identidades (social, de gênero, racial, entre outras). A região de procedência e as condições de acesso deste(a) a outros meios que oferecem diferentes oportunidades, serão elementos que darão forma a sua relação com o universo cultural, determinando fatores de

maior ou menor exclusão social. A constituição biológica do sujeito não será o único determinante do desenvolvimento deste, como também não serão somente as condições sociais de sua existência, há de se considerar também a *opção pessoal do(a)* adolescente. Como diria Wallon:

a sociedade coloca o homem em presença de novos ambientes, de novas necessidades e de novos meios que aumentam as suas possibilidades de evolução e de diferenciação individual. A constituição biológica da criança no nascimento não será a lei única do seu destino posterior. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, de onde a opção pessoal não está ausente. (1979:163)

Estas ponderações fazem-se necessárias quando se menciona **a variabilidade do conteúdo do meio** (Wallon, 1979:162). Cabe também considerar que as relações do sujeito com o meio são de transformação mútua.

Wallon entende por meio o:

conjunto mais ou menos durável das circunstâncias em que continuam existências individuais. Comporta evidentemente condições físicas e naturais, mas que são transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente. A maneira como o indivíduo pode satisfazer as suas necessidades mais fundamentais depende disso e igualmente certos requintes de costumes que podem nos mesmos locais fazer coexistir pessoas e meios diferentes. (...)

Vários meios podem, portanto, recortar-se no mesmo indivíduo e até encontrar-se em conflito. (...) **Os meios onde se vive e aqueles com que sonha** são o molde que deixa a marca na sua pessoa. **Não se trata de uma marca passivamente sofrida.** (1979:163 e 165, **grifos meus**).

O outro é importante neste processo garantindo “ não só a sobrevivência física, mas também a sobrevivência cultural pela apreensão de valores, instrumentos, técnicas, crenças, idéias e afetos predominantes na cultura.” (Mahoney, 2000: 15). São estes *outros*, aos quais o(a) adolescente se opõe e pauta como modelo, com quem dialoga durante todo processo de constituição de sua identidade.

Neste processo a relação entre o(a) adolescente e o outro é permanentemente revestida de contradições e oposições: ele(a) depende do outro para constituir-se, mas precisa diferenciar-se deste na busca de sua singularidade, no seu contínuo processo de individuação, buscando delinear os contornos de sua personalidade, exercitando sua autonomia.

As mudanças corporais em ambos os sexos vão sendo significadas neste contexto histórico como o final da infância. As dimensões corporais do adolescente e da adolescente sofrem muitas alterações: o aparecimento de pelos nas axilas e no púbis em ambos os sexos, as alterações hormonais, a menarca feminina, alteração da voz masculina, o crescimento dos seios, entre outras. O amadurecimento dos órgãos sexuais torna o adolescente biologicamente capaz de reprodução. As novas configurações corporais acentuam as diferenças o adolescente e a adolescente, e o desenvolvimento feminino é mais marcante.

Estas alterações tanto fisiológicas, como psicológicas e sociais caracterizam a puberdade. Wallon considera a puberdade **como um fato biológico** que marca o fim da infância e a passagem à adolescência, dentro de um contexto sócio-cultural cuja interação dará os contornos da constituição da identidade deste(a). As alterações acima descritas afetam a(o) adolescente em todas suas dimensões: afetiva, cognitiva, motora. As alterações ocorridas fazem com que o indivíduo sinta-se confuso em relação a si mesmo “tanto do ponto de vista físico como sob o ponto de vista moral” (Wallon, 1979:214). Estas modificações e significações variam de acordo com as condições histórico sociais.

O(a) adolescente neste estágio preponderantemente afetivo, tem como desafio apropriar-se de sua nova dimensão corporal, lidar com a ambivalência dos seus sentimentos e emoções. Esta ambivalência faz com que ao mesmo tempo o adolescente mostre-se confiante e hesitante, inseguro quanto as suas potencialidades. De acordo com Wallon a ambivalência de sentimentos significa que todo

sentimento engloba o sentimento contrário. (...) Esta ambivalência existe no seu auge no período da adolescência (...) Faz com que exista nele uma necessidade de conquista, de renovação, de aventura, uma necessidade de renunciar a si mesmo (...). (Wallon, idem: 214-215)

O meio escolar e o(a) adolescente

A escola é um dos meios com os quais o(a) adolescente convive e que possibilita a vivência em grupos. Nos grupos com seus pares pode exercitar papéis diferenciados do que vivencia no universo familiar. É um meio privilegiado com o qual o(a) adolescente pode entrar em contato com uma disciplina na qual pode ajustar suas ações aos interesses coletivos e entrar em contato sistemático com o patrimônio científico e cultural da humanidade. Por estas possibilidades é que a escola se configuraria como um meio privilegiado que pode favorecer o processo de individuação do(a) adolescente.

O meio escolar para Wallon deve estar voltado ao desenvolvimento da personalidade do(a) adolescente

É preciso sublinhar aqui mais uma vez a ligação que existe entre a personalidade da criança e o seu desenvolvimento intelectual... veríamos então que é muitas vezes favorecer a instrução da criança desenvolver simultaneamente as suas aptidões sociais. (Wallon, 1979:209)

A escola é um outro colectivo, que não deve ser deixado ao acaso de uma simples reunião. Deve ser organizado pelo mestre, bem informado sobre cada aluno e sobre a sua família, de tal modo que cada um receba ... o lugar mais propício ao seu feliz desenvolvimento (...) com a condição do mestre ordenar e dirigir a actividades das crianças segundo as matérias que lhes é necessário aprender. (Wallon, 1979:235)

A escola tem a tarefa de desenvolver sentimentos de responsabilidade, solidariedade, justiça, favorecer a convivência em grupo sem preconceitos e discriminações. Ajudar o(a) adolescente a optar pelos valores voltados à coletividade.

A responsabilidade consiste, com efeito, em tomar sobre si o êxito de uma acção que é executada em colaboração com outros ou em proveito de uma colectividade. A responsabilidade confere um direito de dominação mas comporta igualmente um dever de sacrifício. O responsável é aquele que deve eventualmente sacrificar-se, ser o primeiro a sacrificar-se. Eis um sentimento que é preciso tentar desenvolver no adolescente, o sentimento de responsabilidade (...) (1979:218)

O professor neste referencial tem um papel fundamental de discutir e avaliar junto ao seu grupo discente *as relações sociais e os valores morais* do seu tempo. Um trabalho a ser desenvolvido

solidariamente com seus alunos sabendo deles quais as suas condições de vida... condição social. (...)

O mestre deve evitar que se instituem entre os seus alunos distinções dada a sua origem social ou étnica. (1979:219)

Este desafio deveria traduzir-se na meta de todo ensino comprometido com o desenvolvimento pleno do(a) adolescente.

As contribuições destes autores neste capítulo sobre os diferentes significados construídos histórica e socialmente sobre a adolescência e o adolescente são valiosas na reflexão sobre a indisciplina em sala de aula, elucidando concepções que permeiam os discursos de educadores(as) ao pensar no(a) aluno(a) concreto que se constitui nas relações e interações com diversos meios sociais e culturais.

Capítulo 2

Procedimentos Metodológicos

1- Critérios para seleção dos participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio da entrevista de dois professores e duas professoras que ministravam aulas no ensino fundamental II em escolas públicas no âmbito municipal, que participaram voluntariamente da pesquisa. O tempo de exercício docente foi um dos critérios para selecionar os(as) participantes. Dois tinham até nove anos de docência e dois tinham mais de vinte anos.

A escolha de profissionais com diferentes tempos na carreira teve como objetivo favorecer o diálogo entre professores(as) que tivessem maior experiência com relação ao seu papel e o(a) professor(a) com menos tempo no magistério. Possibilitou investigar a forma com que estes(as) professores(as), com diferentes tempos de carreira, lidavam com a indisciplina em sala de aula.

A escolha de profissionais de ambos os sexos teve como objetivo resgatar as concepções de disciplina/indisciplina e verificar de que forma a perspectiva de gênero perpassa as diferentes exigências e tolerâncias no que se refere à temática abordada.

Para avaliar o roteiro da entrevista (versão final no anexo1) foi realizado um pré-teste com duas entrevistas de professores do ensino fundamental II. Estes sujeitos foram selecionadas tendo também como critérios de escolha o sexo e a disponibilidade em participar da pesquisa. Foram entrevistados um professor de matemática e uma professora de inglês, ambos trabalhavam com alunos(as) adolescentes.

O pré-teste indicou que as perguntas permitiam obter as informações necessárias e relevantes ao problema a ser pesquisado. Serviu como exercício metodológico da entrevistadora e forneceu elementos para pensar em possíveis categorias que seriam levantadas para a análise dos dados, bem como possibilitou uma reflexão metodológica sobre os procedimentos da entrevista e os cuidados necessários para tal fim.

Foi decidido inserir algumas reformulações e perguntas para efetuar novas entrevistas, embora o roteiro original tenha sido seguido.

2-Procedimentos para coleta dos dados.

Para captar sentimentos e emoções, há necessidade de utilizar instrumentos que evidenciem a subjetividade do sujeito.

Como instrumento para coleta dados, foi utilizada a entrevista semi-estruturada. Este tipo de entrevista permite seguir de forma flexível um roteiro elaborado previamente objetivando captar as informações relevantes ao problema de pesquisa, mas o(a) entrevistado(a) **é quem dirige a entrevista** relatando suas experiências, sentimentos, concepções.

a entrevista semi-estruturada... se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. (MENGA e ANDRÉ, 1986:34)

a dinâmica da entrevista, isto é a maneira não fortuita pela qual ela se desenvolve, é regida pelas leis de interações e de indução. (...) A meta... é utilizar-se dessas leis para facilitação da expressão... (MUCCHIELLI, 1978: 44)

Foram selecionados quatro participantes, para conhecimento dos sentimentos nas situações de indisciplina. A garantia de professores de ambos os sexos visou, conforme já mencionado, fornecer elementos relevantes para a análise da categoria gênero.

Dois entrevistados(as) trabalhavam na mesma escola, na zona norte, cuja direção e coordenação pedagógica conheciam a entrevistadora, o que facilitou o ingresso no local. A direção indicou alguns professores e professoras que poderiam participar com maior e menor tempo no magistério. Dentre os contatos realizados o professor Mark e a professora Alison aceitaram prontamente o convite de participar da pesquisa, autorizando a realização da mesma.

As entrevistas destes professores(as) foram feitas na escola no mês de novembro de 2004. Foi destinada pela direção uma sala para tal fim, o que favoreceu o andamento das entrevistas e garantiu a privacidade necessária, com poucas entradas de outras pessoas no local. O horário de encontro coletivo foi utilizado para realização das entrevistas, que tiveram duração de uma hora e trinta minutos até duas horas. Somente uma foi efetuada em dois dias, uma vez que o professor teve que ir à sala de aula.

Dois entrevistados(as), a Professora Marian e o Professor Claus, trabalhavam em diferentes escolas situadas respectivamente na zona norte e na zona sul da cidade. Estes(as) entrevistados(as) já conheciam a entrevistadora. As entrevistas foram feitas nas suas residências, por solicitação destes(as), respeitando a disponibilidade do(a) entrevistado(a) e da pesquisadora e a facilidade de acesso a ambos. A duração destas entrevistas também foi em torno de uma hora e meia a duas horas. Foram realizadas respectivamente em outubro e novembro de 2004.

O roteiro foi sugestivo e a ele foram acrescentadas ou suprimidas perguntas, de acordo com o andamento que o(a) entrevistado(a) deu à entrevista. A entrevistadora teve a preocupação de propiciar um clima favorável à expressão dos (as) entrevistados(as) evitando interromper seu relato. As interferências feitas tiveram a intenção de propiciar maior clareza aos dados coletados.

Com a anuência dos(a) entrevistados(as), as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas⁸.

⁸ Segue no Anexo 2 a transcrição de uma entrevista de professor e outra de professora.

3-Construção das categorias de análise

FRANCO (2003: 43/44) ressalta a necessidade de proceder à análise dos dados tendo como apoio os *indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas*. Indica a necessidade de várias leituras para construção das categorias. Desde uma primeira leitura, a qual denomina *flutuante*: “*deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas*”, para outras mais que possibilitem o diálogo com o referencial teórico na análise e a definição das categorias.

Esse longo processo – o de definição de categorias... implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. (IDEM, Ibidem.:52)

Após as impressões iniciais de cada entrevista, procedeu-se a várias escutas das gravações com objetivo de registrar as impressões causadas pela tonalidade vocal: voz calma, tensa, firme, enfática, risonha; os momentos de silêncio, de tensão e de descontração forneceram outros elementos para posterior análise do material.

O pré-teste, o problema de pesquisa e os dados coletados indicaram as categorias molares do problema de pesquisa: SENTIMENTOS DE PROFESSORES diante das situações de indisciplina em sala de aula e SENTIMENTOS DE PROFESSORAS diante das situações de indisciplina em sala de aula. Cada uma das categorias tem duas subcategorias: INDISCIPLINA DE ALUNO ADOLESCENTE e INDISCIPLINA DE ALUNA ADOLESCENTE.

Foram feitas várias leituras das transcrições para apreensão dos conteúdos que emergiram na entrevista. Vários registros e grifos favoreceram visualizar as categorias de análise e possibilitar um diálogo com o referencial teórico.

Foram elaborados vários quadros para organizar os dados e favorecer o processo de análise e discussão.

Na primeira etapa da organização foi elaborado um quadro para cada participante abrangendo: relato (transcrição na íntegra), temas abordados; sentimentos nomeados

pelo(a) entrevistado(a), sentimentos captados pela pesquisadora, situações provocadoras, como lidou, interferências no processo ensino-aprendizagem, considerações valorativas e observações da pesquisadora (aspectos a serem ressaltados, tonalidade vocal) um quadro com perfil dos(a) participantes, caracterização das escolas para melhor visualização dados obtidos. Este quadro possibilitou um distanciamento inicial e melhor identificação das categorias no discurso, favorecendo outras leituras e aproximações com o referencial teórico.

Na segunda etapa fizeram-se necessários quadros para melhor visualização das categorias do problema. Foram elaborados os seguintes quadros que compõem o corpo desta dissertação: 1- Sentimentos de professores diante das situações de indisciplina em sala de aula e 2- Sentimentos de professoras diante das situações de indisciplina em sala de aula. 3- Sentimentos dos professores com relação ao aluno e à aluna indisciplinados(as) e 4- Sentimentos das professoras com relação ao aluno e à aluna indisciplinados(as). 5- Quadros comparativos professores e professoras.

A terceira etapa foi a elaboração de texto comentando cada entrevista recorrendo ao referencial teórico, aos registros efetuados (transcrições e quadros de análise) e às gravações das entrevistas. Este texto forneceu elementos para elaboração da discussão e análise dos dados efetuadas nesta pesquisa.

Caracterização dos(as) participantes da pesquisa

1-Conhecendo um pouco mais a Professora ALISON

1.1- Formação

ALISON é do sexo feminino, Professora Titular de Educação Física, tinha 49 anos no momento da entrevista.

Eu sou formada em Educação Física...em 1979, fiz curso técnico de handebol e fiz Pedagogia ... não sei direito o ano, acho que em 95 ou 96...

Com graduação em educação física realizada em uma universidade pública, a entrevistada continuou seus estudos cursando pedagogia em uma universidade particular na cidade de São Paulo. Informou que não prosseguiu seus estudos na pós graduação, pois ofereceu suporte ao marido:

Não segui a carreira, como você, de estudar um pouco mais como Mestrado e Doutorado, de tanto ajudar o meu marido, já estou satisfeita. Fiz por tabela. Porque na [no curso de] Pedagogia dele muitos trabalhos quem fez fui eu.

Disse que “*está satisfeita*”, pois fez, “*por tabela,*” mestrado e doutorado com o marido. Cabe salientar que a afirmação da entrevistada traz à tona a necessidade de uma breve reflexão sobre os papéis socialmente atribuídos aos homens e às mulheres, ou seja papéis de gênero. Cabe prioritariamente à mulher as atividades referentes à reprodução, ao cuidado e à educação dos(as) filhos(as); ao homem cabe as atividades referentes à produção e sustento material da família. Neste sentido a satisfação da entrevistada possivelmente advém de um modelo sócio-histórico-cultural em que esta divisão sexual do trabalho foi construída.

Demonstra interesse em continuar sua formação, pois participou de cursos oferecidos pela prefeitura de São Paulo. Vê que a função docente requer atualização:

sempre fiz bastante cursos, tanto é que a minha evolução [funcional]⁹ já cheguei no fim dela, não tem mais para aonde ir...

⁹ Evolução funcional é a forma que os/as professores/as efetivos da Secretaria Municipal de Educação (PMSP) são promovidos na carreira docente. Na carreira vão galgando outras graduações com salários mais elevados, no mesmo cargo.

apesar de agora nem mais precisar de pontuação, ainda faço um curso ou outro, pois acho importante para o professor sempre se atualizar, senão o mundo não para! A gente não pode parar!

A carreira efetiva no magistério municipal possibilita uma melhora salarial obtida por meio de pontuação, em que são computados: tempo de trabalho e/ou cursos reconhecidos promovidos por universidades de renome, e/ou realizados pela Secretaria Municipal da Educação, participação em eventos e congressos educativos. Esta é a evolução funcional solicitada pelo profissional do ensino no mínimo a cada três anos de acordo com a pontuação exigida para tal. A entrevistada já está na última graduação da sua carreira, e os cursos efetuados não representam mais uma melhora salarial.

Em boa parte do quadro docente, observa-se a realização de cursos objetivando apenas a evolução funcional. A entrevistada não tem como fim a obtenção de pontuação ao efetuar cursos de formação. O que a mobiliza, aparentemente, é o desejo de atualização na sua área, pois como diz: “*a gente não pode parar*”.

1.2- Experiência profissional e condições de trabalho

Com **vinte e três anos trabalhados somente no magistério** público municipal, é a que tem maior tempo de docência dentre os(as) participantes da pesquisa. Lecionou no fundamental I, terceiros e quartos anos e em todos os anos do fundamental II.

A Prefeitura tem Educação Física de terceira à oitava [série]. Lecionei já em todas as séries. Este ano não tenho só a quinta, [aliás] quartas e quintas séries eu não tenho este ano, tem terceiras, sétimas e oitavas.

O componente curricular educação física tem a carga horária semanal de três horas-aula em cada classe/sala. Tem como jornada de trabalho 36h/a semanais com alunos(as) distribuídas em uma única escola todos os dias da semana, por opção da entrevistada, nos períodos matutino (a maioria das aulas) e intermediário.

eu faço o JEI, trabalho todos os dias por opção.

São 25 aulas, mais 11 de JEI. Nossas aulas são de 45 minutos. Eu pego o primeiro turno e o segundo. De segunda, quinta e sexta eu entro dez para sete, e saio meio dia e vinte cinco, e de terça e quarta eu entro às onze e saio às cinco e meia.

A jornada especial integral (J.E.I.) é regulamentada pela Secretaria Municipal de Educação (S.M.E.) totalizando 40h/a de trabalho semanal entre atividades que envolvem a equipe discente (respeitando a grade de cada componente curricular) e atividades envolvendo apenas os(as) docentes. Das atividades sem alunos(as), oito horas/aula são destinadas à discussão coletiva e formação docente que devem contar com o acompanhamento da coordenação pedagógica. São previstas três horas/aula para planejamento, correção de atividade e atendimento a pais/mães. São também pagas mais quatro horas/aula para atividade de preparo de aula e pesquisa no local de livre escolha do(a) professor(a). A hora-aula equivale a 45 minutos.

No componente curricular da entrevistada, 24 h/a são destinadas às aulas nas diversas turmas, uma h/a à complementação de carga horária (C.C.H.) que prioritariamente deve ser cumprida em atividade com aluno(a) em possíveis substituições de outros docentes. Outra parte da jornada é ocupada em atividades coletivas e individuais de acordo com o regulamentado em S.M.E.

Eu já estou aqui há dezoito anos... mas ao longo do tempo, eu e as minhas colegas conseguimos conquistar o nosso espaço dentro da escola.

Na avaliação da professora, o fato de permanecer há dezoito anos na escola ajudou a propiciar melhores condições de trabalho. Ajudou a garantir os recursos para aquisição de material, mesmo quando não provido pela municipalidade:

Então a gente sempre teve, trabalhou bastante e temos material pra trabalhar. A gente força um pouco esta situação, porque eu preciso de bola, de corda, de arco é meu material didático, assim como o professor precisa de giz, de lousa, de livro o nosso material são as bolas, principalmente e a escola oferece bastante, quando não tem a Prefeitura não manda, que acontece, isto varia muito de ano para ano, de administração para administração. Então a gente promove coisas: passeios, festas, coisas assim, neste sentido e sempre sobra uma verbazinha pra gente ...

Tinha uma equipe de trabalho em educação física mais coesa, mas, com o passar dos anos, estes profissionais efetivos (professores titulares) foram galgando outras funções na escola, ou se aposentaram, e as aulas destes ficaram ao encargo de outros profissionais (professores adjuntos).

Antes nós ficamos muito tempo em quatro professores trabalhando juntos e essa unidade se perdeu um pouco, porque uma aposentou a outra foi para assistente de direção, outro foi para a informática¹⁰, e fiquei eu.

Como consequência, a cada ano a escola sofre alteração da equipe de educação física que, além dela, conta com uma professora adjunta que há três anos tem conseguido permanecer na escola. Cabe esclarecer que os(as) professores(as) adjuntos/as são lotados/as na Coordenadoria da Educação, todo ano, de acordo com a pontuação, obtêm uma classificação que possibilita escolher a escola onde vão lecionar. Os(as) professores(as) titulares, diferentemente, são lotados na escola:

Esse grupo [docente] é variável porque, como não são efetivos, cada ano vem um, com exceção da professora G. que é o terceiro ano que ela está aqui. Ela é [professora adjunta] bem classificada, é sempre ela escolhe aqui, já é o terceiro ano consecutivo que ela está trabalhando junto com a gente. Então todo ano fica aquela coisa não sabe se ela vem ou não vem.(...)

Cabe salientar que, apesar de trabalhar com os últimos anos do ciclo inicial, a entrevistada, conforme solicitado pela pesquisadora, pautou-se prioritariamente na experiência docente com os adolescentes (ciclo II), mas por vezes reportou-se a algumas dificuldades que encontrou também no terceiro ano do ciclo inicial.

2- Conhecendo um pouco mais a Professora MARIAN

2.1- Formação

minha área é Arte, eu dou aula na Rede Municipal[de ensino] de São Paulo e meu percurso, na realidade, eu nunca pensei em dar aula, essa eu vou falar aqui bem claramente.

MARIAN é do sexo feminino, professora titular de Arte, tinha 36 anos no momento da entrevista. Formada em Arquitetura e Urbanismo em uma faculdade particular na Grande São Paulo, MARIAN reconfigurou o seu trajeto de formação desde 1995, ano de sua formatura e de ingresso na rede estadual de ensino, como professora de arte.

¹⁰ Professor orientador de informática educativa, trabalham nos laboratórios de informática dando suporte para os demais professores desenvolverem seus projetos com os alunos no laboratório, usando a informática como um recurso para o processo ensino-aprendizagem.

quando eu me formei, eu comecei a dar aula na Escola Pública do Estado e comecei a gostar, nesta de gostar, eu comecei a ver que eu tinha que fazer cursos mais ligados à Licenciatura em Arte e fiz....

Fez licenciatura e complementação em pedagogia. Cursou também outra graduação em educação artística, com habilitação em Arte-cênica e especialização (pós- graduação) em Arte-educação e em Artes Plásticas.

Ao falar sobre o curso de especialização feito em uma universidade pública, MARIAN ressalta que este ampliou seus horizontes sobre o conteúdo que ministra. Pode pensar em si mesma como professora e produtora de arte:

melhorou muita a visão minha de arte, esta questão de além de eu dar aulas de arte eu posso, como artista, fazer algo também, eu comecei também a ver de outro ângulo, não só dar aula, mas também fazer arte.

2- Experiência profissional e condições de trabalho

Ah! Foi um universo[de atuação profissional] assim muito bom, interessante... nove anos dando aula, já é um tempinho...

Nos **nove anos de magistério**, trabalhou mais nas escolas públicas que nas particulares. Lecionou Arte, no ensino fundamental II, médio, tanto na modalidade regular quanto na educação de jovens e adultos (suplência).

A sua trajetória da profissional iniciou-se no magistério público estadual e, há **dois anos e meio**, ingressou **na rede municipal**, via concurso público, recomeçando os desafios da sua carreira como efetiva nos cargos de professora titular de ensino fundamental II e professora adjunta de ensino fundamental II.

a escola municipal eu estou há dois anos e meio, neste último concurso que houve na prefeitura eu ingressei, e eu estou com dois cargos lá, eu acabei saindo da escola estadual.

São recomeços que a mobilizam para se adaptar às condições de trabalho quer no que se refere ao espaço físico, como aos diferentes contextos escolares:

Então ... o mais complicado esta[outra] escola, não sei se é porque eu estou lá só [há] um ano nesta escola, eu ainda estou na fase de me acostumar ...

Atualmente, trabalha acumulando sua jornada em duas escolas municipais próximas na periferia da zona sul. Em uma das escolas está desde o ingresso na prefeitura e na outra está há um ano no cargo de professora adjunta.

O componente curricular Arte tem a carga horária semanal de duas horas/aula por classe/turma. A entrevistada compõe sua jornada de trabalho nos períodos matutino e vespertino de segunda a sexta-feira.

Em uma escola tem jornada especial integral (JEI)¹¹ e em outra tem jornada básica (JB). Na escola em que tem jornada básica, acabou ficando também com horas excedentes (JEX), pois escolheu mais uma sala, ao que parece para auxiliar a escola.

*eu faço uma JEI e uma JB, que equivale, digamos, 24 aulas na sala de aula que é a JEI e você tem mais 11 aulas de projetos JEI livre, **na verdade são 40 [horas] aulas.** E na JB você dá 20 horas [aula], são 18 [horas]aula na realidade, mas eu peguei, na verdade, eu dou 20 [horas/aula] porque tinha uma sala que ia sobrar, então eu acabei pegando...*

A entrevistada queixa-se das condições de trabalho com as quais se depara no cotidiano das escolas públicas, em que a precariedade de recursos materiais fazem-se presentes dificultando suas aulas:

você ter que desdobrar, porque eles tem poucos recursos, em questão de materiais, para você trabalhar com arte. Então você tem que ser bastante criativo (...) eu acho que além da criatividade tem que ter mais recursos, não dá para ficar só na criatividade porque haja...

A experiência no ensino fundamental II regular, modalidade em que leciona há mais tempo, foi a que subsidiou nas contribuições dadas na entrevista.

¹¹ Conforme o especificado na caracterização da professora A., a jornada totaliza 40h/a de trabalho.

3- Conhecendo um pouco mais o Professor CLAUS

3.1-Formação

Eu fiz Ciências, Licenciatura curta e concluí depois com Biologia, Licenciatura plena. E fiz Pedagogia, administração Escolar e Supervisão e uma especialização lato senso em Psicopedagogia.

CLAUS é do sexo masculino, professor titular de Ciências, com 41 anos no momento da pesquisa.

Formado em Biologia, em uma universidade particular no interior do Estado de São Paulo, começou a mergulhar no universo pedagógico. Cursou complementação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia na busca de um maior embasamento didático.

O curso de Biologia ele é muito fraco na parte didática, explora muito pouco a metodologia...

3.2- Experiência profissional e condições de trabalho

O professor CLAUS tem **vinte e um anos** no magistério público. Boa parte deste tempo acumulou sua jornada entre Estado e Município. Na rede estadual assumiu o cargo de professor de ciências, posteriormente assistente de direção e diretor. Na rede municipal somente teve o cargo de professor titular de Ciências.

Há 5 anos trabalha na mesma escola municipal localizada na zona norte da cidade. Atualmente acumula o cargo de professor titular de Ciências com o cargo efetivo de supervisor escolar no Estado. Este acúmulo gera uma jornada de doze horas de trabalho considerada pelo entrevistado como *estressante*:

Eu acho a jornada estressante, porque eu acumulo [cargo] com o Estado na Supervisão. Então eu trabalho muito, 12 horas por dia.

A necessidade de acumular cargos e ampliar a jornada é atribuída pelo entrevistado às precárias condições de trabalho no ensino público, não só no caso dele mas dos(a)s

docentes em geral. O entrevistado salienta as precárias condições salariais impostas à rede pública de ensino pelas diversas administrações estaduais e municipais:

Então eu acho assim que nenhum governo até hoje ofereceu condições boas realmente de trabalho para os professores, porque as jornadas continuam cada vez mais estressantes, duas, três escolas para maioria, ou dois vínculos...

Esta jornada para ele *interfere* na *qualidade* do trabalho que realiza em sala de aula, pois sobra pouco tempo para planejamento, para a sua formação continuada e investimento em novas didáticas.

Os poucos espaços de troca com o coletivo docente com o qual se depara também decorrem da jornada de trabalho:

Então não há muita troca, pelo menos é o que eu sinto até por conta da minha jornada que é menor, então eu não tenho horários para encontrar com os outros professores.

O professor CLAUS leciona quatro dias na semana no período vespertino e noturno, respectivamente atendendo as modalidades regular e educação de jovens e adultos.

Eu trabalho, na verdade, com dois grupos diferentes. Eu havia esquecido de citar no começo da minha entrevista. À tarde com crianças e adolescentes e à noite com jovens e adultos, curso de Educação de Jovens e Adultos...

O entrevistado não se queixa dos recursos disponibilizados na escola em que trabalha. A grande **queixa** do entrevistado no que se refere às condições de trabalho é o **número de alunos(as) em sala de aula** no ensino regular, considerado por ele como um **grande problema** que também afeta a qualidade do seu trabalho. No período vespertino, há 40 alunos(as) freqüentes em sala de e no noturno há 30 alunos(as) em sala com freqüência média em torno de 15 a 20 aluno(as).

Eu acho que a lotação em sala de aula é um grande fator também que os órgãos públicos deveriam se preocupar mais, diminuir reduzir um pouco mesmo, pelo menos uns 30 alunos por sala. Esse é um grande problema mesmo. O componente curricular de ciências tem a carga horária semanal de quatro h/a por classe. O entrevistado leciona em quatro classes/turmas diferentes.

No **município** sua **jornada docente é básica, totaliza 20 horas de trabalho**. Destas 16 horas- aula são em sala de aula com a equipe discente, 2 h/a são destinadas à complementação de carga horária (C.C.H.), prioritariamente destinadas a atividades que envolvam alunos/as. São também previstas 2 horas para atividade individuais, sem aluno/a, para planejamento e afins (uma a ser cumprida obrigatoriamente na escola e outra em local de livre escolha do/a professor/a).

Pautou-se na experiência com adolescentes no ensino regular nos relatos oferecidos, por vezes efetua algumas comparações entre as duas modalidades de ensino.

4- Conhecendo um pouco mais o Professor MARK

4.1-Formação

Meu nome é M., tenho 31 anos...

MARK é do sexo masculino, professor titular de Ciências, tinha 31 anos no momento da entrevista

sou formado em Biologia. Eu me formei em 97, eu parei meu mestrado, eu comecei a fazer, mas teve um Fernando Henrique no meio do caminho (risos) Cardoso, aí eu fiz o concurso e comecei a trabalhar também. Pretendo voltar ainda a estudar, mas isso aí é uma outra história.

Formado desde 1997 em biologia, em uma universidade pública no Estado de São Paulo, iniciou mestrado, teve que interromper por questões econômicas. Fez alguns cursos em gestão ambiental, biofísica desde a faculdade. Coursou também informática educativa oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Eu já fiz Informática Educativa. Eu posso ser POIE. Tenho cursos na minha área de gestão ambiental, agora no ano que vem pretendo cursar um sobre solo e meio ambiente, tenho cursos na área de genética, e tenho cursos que eu fiz também na época em que eu estava na faculdade. Já trabalhei com biofísica, que é uma área bem maluca aí.

Fez curso de informática educativa que o habilitaria a pleitear a função de Professor de Informática Educativa (POIE), mas não exerce esta função. Cabe esclarecer que a função de POIE é eletiva, depende da apresentação de proposta de trabalho e da aprovação/referendo do Conselho Escolar, que é composto por representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar.

4. 2- Experiência profissional e condições de trabalho

Antes de iniciar a trajetória docente foi por pouco tempo policial:

Minha mãe é policial ... e eu já fui policial também, por muito pouco tempo, depois eu queria fazer faculdade e eu saí.

O olhar da função policial muitas vezes perpassou o discurso do professor MARK que efetua muitas comparações entre o fazer docente e a ação policial. Pode-se supor que, mesmo ficando por tempo reduzido na função, esta experiência gerou forte influência nas concepções, como também há de se considerar as influências da mãe policial.

Eu estou na rede há cinco anos, já fez cinco anos, fez dia oito e novembro, e estamos aí na luta...

Nos cinco anos no magistério, trabalhou em escolas da rede municipal e particular. Na Prefeitura de São Paulo, ocupa o cargo de professor titular. De todos(as) os(as) participantes da pesquisa, **ele é o que tem menor tempo** de docência.

No cargo de professor titular, permaneceu na mesma escola desde o ingresso no ensino municipal até o momento da pesquisa (cinco anos), na qual trabalha também a professora A. Neste período, complementou sua jornada de trabalho em diferentes escolas, tanto particulares quanto públicas.

Atualmente, acumula jornada trabalhando em outra escola municipal próxima, ambas localizadas na periferia da zona norte. Considerando as duas escolas, o professor

MARK ministra aula em todos os anos do ciclo II¹² nos períodos matutino e vespertino. No total, suas jornadas de trabalho compreendem 50 h/a.

O componente curricular ciências tem a carga horária semanal de quatro h/a por classe/turma. Na escola em que está há mais tempo, cumpre a jornada especial ampliada (JEA) equivalente a 30 horas semanais. Trabalha todos os dias, cumprindo 24 h/a em seis turmas e uma h/a de complementação de carga horária (C.C.H.). Cumpre três h/a individuais na escola e dois h/a em local de sua escolha. Na escola em que está há menos tempo, tem jornada excedente (JEX) de 20h/a semanais; destas, 16 horas/aula são destinadas às atividades com os(as) alunos(as) (de 3ª até 6ª feira), duas horas-atividade para complementação da jornada (C.C.H.) e duas horas-atividades para panejamento (uma cumprida obrigatoriamente na escola e outra em local de livre escolha do professor).

Ao relatar as precárias condições de trabalho, o entrevistado ressalta a inadequação do espaço, a falta de recursos materiais, a falta de estrutura em geral na escola pública.

A escola não tem estrutura nenhuma, a gente não tem nem como garantir a ventilação das salas, não tem nem ventilador na sala.

O entrevistado queixa-se das condições de trabalho oferecidas nas salas de lata:

Na outra é supra sumo do pior, porque a escola lá é de lata, todas as salas são de lata, o prédio todo é de lata, tudo o que você imaginar lá é de lata (risos), menos o chão. De manhã, de manhã não é tão ruim não, mas aqui nós temos duas salas de lata lá fora, é horrível. Eu costumo falar aos meus alunos que: A diferença entre vocês e a sardinha é que a sardinha está morta (risos). É horrível! Mas deve ser a mesma sensação que a sardinha tem, só que a felicidade dela é que ela já morreu e vocês ainda não. Dentro de uma lata cabem no máximo cinco ou seis sardinhas, e aqui você tem 40 sardinhas dentro de uma sala.

Na página a seguinte esta caracterização de todos(as) participantes da pesquisa será apresentada em quadro síntese.

¹² Na terminologia antiga de 5ª até 8ª série.

Inserir quadro de caracterização dos
professores e professoras

Caracterização das escolas

LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS

ESCOLA I

Localizada na região norte em área censitária com menor índice de exclusão e vulnerabilidade social¹³. A região tem maiores recursos sociais, de saúde, menores índices de violência e exclusão social. Boa parte da clientela é da classe média, cujos pais não puderam continuar a mantê-los nas escolas particulares da região. Nesta escola trabalha o professor C.

ESCOLA II

Localizada também na região norte, mas em área com **média e alta** vulnerabilidade social. Há favelas urbanizadas que se transformaram em conjuntos habitacionais, mas ainda existem favelas nas proximidades. A área censitária onde está a **escola é o pico de pobreza e privação com maior concentração de jovens e adolescentes**, uma vez que, no distrito ao qual pertence, há média e baixa privação social. O acesso a recursos de lazer e sociais é dificultado ao entorno da escola. Não há hospitais próximos, mas há poucos postos de saúde. A clientela é formada por alunos (as) de classe média e alunos (as) advindos (as) de favelas e/ou conjuntos habitacionais (favelas urbanizadas). O professor Mark e a professora Alison trabalham nesta escola. Cabe salientar que o professor Mark trabalha também em uma escola próxima que atende a mesma população da escola II. Foi construída há alguns anos para atender a alta demanda de crianças e adolescentes em idade escolar da região, funciona até hoje em caráter precário com salas de lata.

ESCOLA III

Localizada na periferia da região sul da cidade com um **alto** índice de privação, exclusão e vulnerabilidade social. O entorno constituído por casas de alvenaria e favelas. A

¹³ Tais índices são disponibilizados no *Mapa da Vulnerabilidade Social* elaborado pela Aldaiza Sposati em que há indicadores referentes à escolaridade, saneamento básico, violência, entre outros. Para preservar os/as participantes optou-se por não expor maiores detalhamentos para que não seja identificado o local.

clientela é pauperizada. A escola III está situada em uma área mais urbanizada ao se comparar com a outra escola em que a professora Mark trabalha, em que o entorno há favelas. Próximo à escola III, há um posto de saúde, há mais casas de alvenaria que favelas. Há fácil acesso de transporte e alguns pontos de comércio local (como pizzaria, supermercado). Há uma praça próxima construída pela administração municipal em 2003/2004. Dada a intensa ocupação do espaço por construções de alvenaria, não há muitos espaços para lazer. Há índices elevados de violência.

COMPARAÇÃO

Ao se comparar as escolas, percebe-se que a escola III é a que está localizada em área com maiores índices de violência e exclusão, e a escola I é a que está em região mais central. A escola II está em área periférica também e há poucos recursos sociais e de lazer.

TURNOS DE FUNCIONAMENTO:

As escolas I e II têm três turnos de funcionamento e a escola III tem quatro turnos de funcionamento dada alta densidade populacional de crianças e adolescentes e a escassez de escolas na região onde está inserida. Tanto a escola I quanto a III funcionam também no período noturno e a escola II somente no diurno.

Cabe esclarecer que o turno de funcionamento é decidido pela escola por intermédio do conselho escolar que agrega os diversos segmentos da comunidade escolar: familiares, alunos(as), professores(as), equipe técnica pedagógica e operacional.

QUANTIDADE DE ALUNOS E ALUNAS¹⁴

A ESCOLA I tem o total de 1.200 alunos (as) no ensino fundamental I e II. Ao se considerar apenas os (as) alunos(as) do ciclo II regular, a quantidade total seria de 543 alunos(as) com idades de 11 até 16 anos. A maioria entre 11 e 14 anos. Observa-se, ao desagregar por sexo a quantidade de alunos(as) do fundamental II regular, um número maior de adolescentes do sexo feminino (287) que de adolescentes do sexo masculino

(256). Os(as) alunos estão distribuídos nas 15 turmas/classes. Por classe, há em média 40 alunos(as).¹⁵

A ESCOLA II tem o total de 1256 alunos/as. Destes 673 são do fundamental II, com idades de 11 até 18 anos. A maioria com idades entre 11 até 16 anos. Observa-se, também, ao desagregar por sexo a quantidade de alunos(as) do fundamental II regular, um número maior de adolescentes do sexo feminino (357) que de adolescentes do sexo masculino (316). Estes(as) alunos(as) estão distribuídos(as) em 19 turmas/classes. Por classe, há em média 36 alunos(as).¹⁶

A escola III tem o total de 1696 alunos(as). Destes 586 são do ensino fundamental II regular, com idades entre 11 até 16 anos. Observa-se, também, ao desagregar por sexo a quantidade de alunos(as) do fundamental II regular, que há uma maior número de adolescentes do sexo feminino (304) ao se comparar com os do sexo masculino (282). Estes alunos(as) estão distribuídos (as) em 16 classes/turmas. Em média, por classe, há 40 alunos(as).¹⁷

Dentre as três escolas apresentadas, na escola III há uma diferença mais acentuada entre a quantidade de alunos adolescentes e de alunas adolescentes.

QUANTIDADE DE PROFESSORES E PROFESSORAS

A Escola I, onde trabalha o professor Claus, tem no total 45 docentes em todas as modalidades de ensino. No fundamental II regular há 31 docentes. Desagregando por sexo, tem-se sete professores e vinte e quatro professoras.

A Escola II em que trabalham a professora A. e o professor Mark tem 48 docentes. Destes, 25 são do ensino fundamental II: seis homens e dezenove mulheres.

A escola III, onde trabalha a professora MAR., tem 41 docentes no geral. No fundamental II, são 22: seis do sexo masculino e dezesseis do sexo feminino.

COMENTÁRIOS SOBRE O ESPAÇO FÍSICO

¹⁴ Fonte: escola on-line, Secretaria Municipal de Educação.

¹⁵ Mínimo de 36 e máximo de 42.

¹⁶ Mínimo de 34 e máximo de 37

¹⁷ Mínimo 40 e máximo 42.

A ESCOLA I, dentre todas é a mais arborizada. Possui duas grandes quadras esportivas, uma delas com arquibancada. Há um pátio coberto e um palco pequeno feito de alvenaria e madeira. A entrada dos(as) alunos(as) é feita por este pátio, que os acomoda até o horário de iniciar as aulas. Neste pátio, há um espaço reservado com mesas amplas e cadeiras para acomodar os(as) alunos(as) no horário de lanche e um grande banco de alvenaria acompanhando as duas paredes laterais.

Outros espaços alternativos são utilizados como salas de aula, como um antigo laboratório de ciências e um vão embaixo do palco de alvenaria (com condições de ventilação prejudicadas, há um ventilador no local). Tem três andares.

Possui uma ampla sala de leitura. A sala de leitura equivaleria a uma biblioteca, mas sem profissional especializado para tal fim, pois a função de encarregado da sala de leitura na Secretaria da Educação é exercida por um(a) professor(a) eleito(a) pelo conselho de escola. Próximo à sala de leitura, fica o laboratório de informática.

No andar térreo, há uma sala de professores, sala da coordenação pedagógica usada para discussão dos grupos docentes (JEI) e duas salas de aula. A sala da direção comunica-se com a secretaria através de uma porta que divide os ambientes. Há um portão para entrada só dos(as) professores(as) e do setor administrativo. A entrada dos(as) alunos (a) é feita no andar abaixo. Não há uma sala de vídeo. A escola possui dois armários com rodas que armazenam os aparelhos e, de acordo com a solicitação docente, são disponibilizados (um por andar) para uso na sala de aula.

A ESCOLA II é grande. Há mais construções de alvenaria e pouca arborização local. Possui uma quadra grande e uma área que se transforma em uma quadra improvisada. Há um espaço entre o portão externo e a porta de entrada que acomoda os(as) alunos(as) desde o momento que chegam à escola até a entrada em sala de aula, funciona como se fosse um pátio coberto. Há mais um amplo pátio coberto, com um palco de alvenaria com um grande tabuleiro de xadrez pintado no chão. Há uma área com mesas grandes para acomodação dos(as) alunos(as) no horário de lanche. Do pátio tem-se acesso às escadas que conduzem às 12 salas de aula. O andar térreo tem também algumas salas, dentre estas uma sala de leitura e o laboratório de informática. Há um laboratório de ciências em uso (os

recursos são advindos de festividades feitas na escola para tal fim) e uma sala de vídeo. No andar acima do pátio, há uma ampla secretaria, sala de professores, sala da JEI, sala da direção, da coordenação pedagógica. Há duas salas na parte externa da escola construídas de lata para acomodar a demanda local, onde funcionam duas classes do fundamental II.

A ESCOLA III é uma escola pequena. Não há muita arborização, apenas um pequeno jardim ao redor dos muros da escola. Tem dois andares. A entrada e saída dos(as) alunos (as) é feita através do pátio coberto, porém com intervalo de 10 minutos em média. O pátio coberto (recentemente reformado) não tem palco, uma parte é ocupada por dez mesas grandes e cadeiras para utilização dos(as) alunos (as) no horário de recreio, por vezes é utilizado nas aulas de educação física quando chove e, esporadicamente, pela professora Marian para alguma atividade em grupo.

A escola tem três portões de acesso, um utilizado para entrada outro para saída e o terceiro para acesso à pequena quadra descoberta. Próximo à quadra, há poucos bancos de alvenaria. Do pátio interno há uma escada que leva às salas de aula que são 12 e um laboratório de informática educativa.

No andar térreo há uma sala de vídeo, uma sala de leitura, um laboratório de informática educativa. Há também a sala da direção, secretaria, sala de professores e um laboratório de ciências desativado, usado para acomodar os livros didáticos recebidos e, por vezes, acomodar os(as) professores(as) no horário coletivo (JEI). A escola III foi reformada no ano passado.

COMPARAÇÃO ENTRE OS ESPAÇOS FÍSICOS

Comparando o espaço físico das escolas, percebe-se que a ESCOLA I é a maior. No entanto a distribuição do espaço físico e mobiliário não favorece um maior aproveitamento interno. Boa parte deste espaço oferecido é na área externa, que não parece ser muito explorada/utilizada. É a com maior área externa para agrupar os(as) adolescentes com bancos de alvenaria e um pequeno pátio descoberto, utilizado somente no horário de entrada e recreio, são espaços muito amplos.

Na ESCOLA II, os espaços estão mais divididos e o único espaço mais amplo é o pátio coberto. Estes espaços parecem favorecer uma circulação maior dos(as) alunos(as) ao se comparar com as demais escolas. Somente na ESCOLA II havia xadrez e amarelinha pintados no chão para utilização dos alunos(as). As ESCOLAS II e III têm sala de vídeo. A ESCOLA I não tem. A ESCOLA III é a menor de todas, mas há um bom aproveitamento dos espaços disponíveis.

As salas de aula de todas escolas acomodam em torno de 42 carteiras e cadeiras distribuídas em fileiras, gerando pouco espaço para circulação interna e para formação de subgrupos, bem como dificulta a visibilidade dos alunos entre si, pois ficam enfileirados. Somente a ESCOLA I tem duas lousas em cada sala de aula, as demais têm apenas uma grande lousa em cada sala. Em todas, há uma mesa pequena e cadeira para acomodar o(a) professor(a), um pouco maior que a carteira do(a) aluno(a).

COMPARAÇÃO

Ao se comparar as escolas, percebe-se que a escola III é a que está localizada em área com maiores índices de violência e exclusão, e a escola I é a que está em região mais central. A escola II está em área periférica também e há poucos recursos sociais e de lazer.

TURNOS DE FUNCIONAMENTO:

As escolas I e II têm três turnos de funcionamento e a escola III tem quatro turnos de funcionamento dada alta densidade populacional de crianças e adolescentes e a escassez de escolas na região onde está inserida. Tanto a escola I quanto a III funcionam também no período noturno e a escola II somente no diurno.

Cabe esclarecer que o turno de funcionamento é decidido pela escola por intermédio do conselho escolar que agrega os diversos segmentos da comunidade escolar: familiares, alunos(as), professores(as), equipe técnica pedagógica e operacional.

QUANTIDADE DE ALUNOS E ALUNAS¹⁸

¹⁸ Fonte: escola on-line, Secretaria Municipal de Educação.

A ESCOLA I tem o total de 1.200 alunos (as) no ensino fundamental I e II. Ao se considerar apenas os (as) alunos(as) do ciclo II regular, a quantidade total seria de 543 alunos(as) com idades de 11 até 16 anos. A maioria entre 11 e 14 anos. Observa-se, ao desagregar por sexo a quantidade de alunos(as) do fundamental II regular, um número maior de adolescentes do sexo feminino (287) que de adolescentes do sexo masculino (256). Os(as) alunos estão distribuídos nas 15 turmas/classes. Por classe, há em média 40 alunos(as).¹⁹

A ESCOLA II tem o total de 1256 alunos/as. Destes 673 são do fundamental II, com idades de 11 até 18 anos. A maioria com idades entre 11 até 16 anos. Observa-se, também, ao desagregar por sexo a quantidade de alunos(as) do fundamental II regular, um número maior de adolescentes do sexo feminino (357) que de adolescentes do sexo masculino (316). Estes(as) alunos(as) estão distribuídos(as) em 19 turmas/classes. Por classe, há em média 36 alunos(as)²⁰.

A escola III tem o total de 1696 alunos(as). Destes 586 são do ensino fundamental II regular, com idades entre 11 até 16 anos. Observa-se, também, ao desagregar por sexo a quantidade de alunos(as) do fundamental II regular, que há uma maior número de adolescentes do sexo feminino (304) ao se comparar com os do sexo masculino (282). Estes alunos(as) estão distribuídos (as) em 16 classes/turmas. Em média, por classe, há 40 alunos(as)²¹.

Dentre as três escolas apresentadas, na escola III há uma diferença mais acentuada entre a quantidade de alunos adolescentes e de alunas adolescentes.

QUANTIDADE DE PROFESSORES E PROFESSORAS

A Escola I, onde trabalha o professor Claus, tem no total 45 docentes em todas as modalidades de ensino. No fundamental II regular há 31 docentes. Desagregando por sexo, tem-se sete professores e vinte e quatro professoras.

¹⁹ Mínimo de 36 e máximo de 42.

²⁰ Mínimo de 34 e máximo de 37

²¹ Mínimo 40 e máximo 42.

A Escola II em que trabalham a professora A. e o professor Mark tem 48 docentes. Destes, 25 são do ensino fundamental II: seis homens e dezenove mulheres.

A escola III, onde trabalha a professora MAR., tem 41 docentes no geral. No fundamental II, são 22: seis do sexo masculino e dezesseis do sexo feminino.

COMENTÁRIOS SOBRE O ESPAÇO FÍSICO

A ESCOLA I, dentre todas é a mais arborizada. Possui duas grandes quadras esportivas, uma delas com arquibancada. Há um pátio coberto e um palco pequeno feito de alvenaria e madeira. A entrada dos(as) alunos(as) é feita por este pátio, que os acomoda até o horário de iniciar as aulas. Neste pátio, há um espaço reservado com mesas amplas e cadeiras para acomodar os(as) alunos(as) no horário de lanche e um grande banco de alvenaria acompanhando as duas paredes laterais.

Outros espaços alternativos são utilizados como salas de aula, como um antigo laboratório de ciências e um vão embaixo do palco de alvenaria (com condições de ventilação prejudicadas, há um ventilador no local). Tem três andares.

Possui uma ampla sala de leitura. A sala de leitura equivaleria a uma biblioteca, mas sem profissional especializado para tal fim, pois a função de encarregado da sala de leitura na Secretaria da Educação é exercida por um(a) professor(a) eleito(a) pelo conselho de escola. Próximo à sala de leitura, fica o laboratório de informática.

No andar térreo, há uma sala de professores, sala da coordenação pedagógica usada para discussão dos grupos docentes (JEI) e duas salas de aula. A sala da direção comunica-se com a secretaria através de uma porta que divide os ambientes. Há um portão para entrada só dos(as) professores(as) e do setor administrativo. A entrada dos(as) alunos (a) é feita no andar abaixo. Não há uma sala de vídeo. A escola possui dois armários com rodas que armazenam os aparelhos e, de acordo com a solicitação docente, são disponibilizados (um por andar) para uso na sala de aula.

A ESCOLA II é grande. Há mais construções de alvenaria e pouca arborização local. Possui uma quadra grande e uma área que se transforma em uma quadra improvisada. Há um espaço entre o portão externo e a porta de entrada que acomoda os(as) alunos(as) desde o momento que chegam à escola até a entrada em sala de aula, funciona como se

fosse um pátio coberto. Há mais um amplo pátio coberto, com um palco de alvenaria com um grande tabuleiro de xadrez pintado no chão. Há uma área com mesas grandes para acomodação dos(as) alunos(as) no horário de lanche. Do pátio tem-se acesso às escadas que conduzem às 12 salas de aula. O andar térreo tem também algumas salas, dentre estas uma sala de leitura e o laboratório de informática. Há um laboratório de ciências em uso (os recursos são advindos de festividades feitas na escola para tal fim) e uma sala de vídeo. No andar acima do pátio, há uma ampla secretaria, sala de professores, sala da JEI, sala da direção, da coordenação pedagógica. Há duas salas na parte externa da escola construídas de lata para acomodar a demanda local, onde funcionam duas classes do fundamental II.

A ESCOLA III é uma escola pequena. Não há muita arborização, apenas um pequeno jardim ao redor dos muros da escola. Tem dois andares. A entrada e saída dos(as) alunos (as) é feita através do pátio coberto, porém com intervalo de 10 minutos em média. O pátio coberto (recentemente reformado) não tem palco, uma parte é ocupada por dez mesas grandes e cadeiras para utilização dos(as) alunos (as) no horário de recreio, por vezes é utilizado nas aulas de educação física quando chove e, esporadicamente, pela professora Marian para alguma atividade em grupo.

A escola tem três portões de acesso, um utilizado para entrada outro para saída e o terceiro para acesso à pequena quadra descoberta. Próximo à quadra, há poucos bancos de alvenaria. Do pátio interno há uma escada que leva às salas de aula que são 12 e um laboratório de informática educativa.

No andar térreo há uma sala de vídeo, uma sala de leitura, um laboratório de informática educativa. Há também a sala da direção, secretaria, sala de professores e um laboratório de ciências desativado, usado para acomodar os livros didáticos recebidos e, por vezes, acomodar os(as) professores(as) no horário coletivo (JEI). A escola III foi reformada no ano passado.

COMPARAÇÃO ENTRE OS ESPAÇOS FÍSICOS

Comparando o espaço físico das escolas, percebe-se que a ESCOLA I é a maior. No entanto a distribuição do espaço físico e mobiliário não favorece um maior aproveitamento interno. Boa parte deste espaço oferecido é na área externa, que não parece

ser muito explorada/utilizada. É a com maior área externa para agrupar os(as) adolescentes com bancos de alvenaria e um pequeno pátio descoberto, utilizado somente no horário de entrada e recreio, são espaços muito amplos.

Na ESCOLA II, os espaços estão mais divididos e o único espaço mais amplo é o pátio coberto. Estes espaços parecem favorecer uma circulação maior dos(as) alunos(as) ao se comparar com as demais escolas. Somente na ESCOLA II havia xadrez e amarelinha pintados no chão para utilização dos alunos(as). As ESCOLAS II e III têm sala de vídeo. A ESCOLA I não tem. A ESCOLA III é a menor de todas, mas há um bom aproveitamento dos espaços disponíveis.

As salas de aula de todas escolas acomodam em torno de 42 carteiras e cadeiras distribuídas em fileiras, gerando pouco espaço para circulação interna e para formação de subgrupos, bem como dificulta a visibilidade dos alunos entre si, pois ficam enfileirados. Somente a ESCOLA I tem duas lousas em cada sala de aula, as demais têm apenas uma grande lousa em cada sala. Em todas, há uma mesa pequena e cadeira para acomodar o(a) professor(a), um pouco maior que a carteira do(a) aluno(a).

Na página seguinte será apresentado um quadro para melhor visualização desta caracterização.

Inserir quadro caracterização das escolas*****

Capítulo 3- Discussão e análise dos dados

3.1- Sentimentos dos professores diante da indisciplina de aluno e aluna adolescentes.

Considerações Gerais

Os sentimentos nomeados relacionados à situações de indisciplina em sala de aula e aos fatores que geram tal fenômeno, na entrevista do professor Claus foram: **mal estar** (sensação ruim), **incômodo**, **sentir-se diminuído**, **rejeição**, **sentir-se inútil**, **anulado**, **carência** – “*sensação de menos valia*”, sentir-se **desacatado**, “*sensação de perda de poder*”, **fracasso**, **nervosismo**, **animosidade** e **antipatia**. Foi **captado** no discurso o sentimento de **frustração**.

O principal contexto provocador dos sentimentos nomeados são as atitudes de desatenção de alunos e alunas adolescentes. A relação entre desatenção e indisciplina perpassa o discurso, muitas vezes apresentados como coincidentes.

A indisciplina está ligada muito a dispersão também, o tempo todo, do aluno. O nível da atenção caiu muito, antes os grupos de indisciplina eram menores, eram alguns alunos indisciplinados, hoje ao contrário, a sala toda é indisciplinada, com alguns grupos que prestam a atenção e alguns poucos que realmente participam... (Professor Claus)

O baixo *nível de atenção* de alunos e alunas com o passar dos anos, a falta de participação e diálogo com o professor durante as aulas, o desinteresse dos(as) alunos(as) são postos em destaque. As condições de trabalho, a quantidade considerada excessiva de alunos em sala de aula que dificulta uma atenção individualizada e a jornada diária com doze horas em diferentes cargos afetam a *qualidade* do trabalho a ser desenvolvido.

eu acho que o problema muito sério na educação publica é a quantidade de alunos, eu acho que 40 alunos é um número muito alto, na verdade nós deveríamos estar trabalhando com 25 no máximo, 30. (Professor Claus)

[o número elevado] *dificulta uma atenção individualizada, você sempre fala muito alto porque são muitos.* (Professor Claus)

A falta de preparo das aulas, isto acaba interferindo na qualidade do trabalho. Uma vez que o professor tem que estar sempre lendo, preparando material diferente, e não há tempo, isso implica em problemas na sala de aula, porque a aula passa a ser repetitiva... (Professor Claus)

Os dados apontam que a falta de tempo para pesquisa e planejamento interfere no cotidiano docente gerando “aulas repetitivas” distantes do interesse dos(as) alunos(as).

O número elevado de alunos(as) dificulta um atendimento mais individualizado, exige a elevação da tonalidade vocal do professor: “você sempre fala muito alto porque são muitos”. O ruído constante incomoda e segundo o entrevistado, é fator de desgaste, afeta sua saúde física e mental: faz “mal aos nervos do professor” (Prof. Claus).

As concepções de disciplina e indisciplina dão pistas do quanto o docente é afetado no seu cotidiano de trabalho: a obstrução da atividade proposta e do diálogo na relação professor-aluno(a)–conhecimento, traduzida nas conversas paralelas, movimentação, na apatia e nos ruídos constantes, são fatores de desgaste.

quando não tem relação nenhuma com o que esta sendo falado... conversa paralela enfim, de atividades estranhas ao que está se fazendo, ela dificulta totalmente a troca. (Professor Claus)

São também mencionadas situações de *aparente indisciplina*.

quando determinada dinâmica, por exemplo, trabalho em grupo até pode gerar uma situação aparentemente de indisciplina, eles podem até se desfocar do assunto (...) Às vezes uma situação para quem passa no corredor até de um certo tumulto, não é uma indisciplina na verdade, às vezes falar alto, conversar, desde que tenha um objetivo ali, para o professor de uma outra sala, pode até parecer uma indisciplina, mas na verdade não é... (Professor Claus)

O crivo para diferenciar se o ruído movimentação caracteriza-se como indisciplina ou não é o contexto em que ocorrem: quando decorrentes da atividade proposta pelo professor, tais comportamentos são considerados disciplinados, ao se oporem ao proposto pela autoridade docente são considerados indisciplinados. O critério é não atrapalhar o andamento da aula.

[indisciplina] É não se adequar a um espaço, a um momento em que há uma autoridade propondo algo (...) a partir do momento em que aquela decisão, enfim, que aquela proposta não é acatada, quando formam-se ruídos enfim, movimentos alheios àquilo, é uma situação de indisciplina. (Professor Claus).

[Uma sala disciplinada é] Uma sala participativa, (pausa) que tem uma escuta, eu acho, dá um retorno para alguma atividade que é proposta. A disciplina não implica no silêncio total e absoluto, que é uma coisa também que incomoda até, mas é uma sala que dialoga, que estabelece um diálogo com o professor, que não dispersa que procura se centrar a atenção para aquele momento, para aquela atividade.(...) Então eu acho que lembra muito os gregos, a educação grega, que os filósofos dialogavam, com os alunos, essa é uma situação de disciplina, não aquele conceito de militarismo, mais ligado à participação mesmo. (Professor Claus).

A concepção de disciplina aparece relacionada ao diálogo na relação professor-aluno(a) e no processo ensino-aprendizagem. Há a diferenciação entre silêncio e disciplina, uma vez que esta concepção da forma expressa na citação implica em participação. Outra ressalva feita foi a separação da idéia de disciplina e *militarismo*, obediência cega via coerção. Esta questão também fornece elementos para pensar na relação com a autoridade: via coerção pela legitimação por meio do saber.

A necessidade de constante atualização docente, o tempo para pesquisa, oferecimento de atividades e materiais diversificados para despertar o interesse do (a) aluno é posta em destaque na realização de um trabalho com qualidade. Tais encaminhamentos possibilitariam uma maior vinculação entre o(a) aluno(a) adolescente e o conteúdo a ser desenvolvido(a), fator fundamental no processo ensino-aprendizagem (Leite e Tassoni,2002; Temponi,1997; Ferrari,1996; Der,1996 e Pinheiro,1995).

Neste prisma as condições de trabalho e atitudes de desatenção compreendidas como principal manifestação de indisciplina afetam a auto-estima do professor. O sentimento de rejeição e a elevação da temperatura afetivo-emocional na relação com os(as) alunos(as) é relatado.

na situação de indisciplina, quando mexe com a estima do professor há um sentimento de rejeição, às vezes, há uma criança que aflora ali naquele espaço de sala de aula, muitas vezes o professor deixa de ser adulto. Acho que isso aconteceu comigo algumas vezes. (Professor Claus)

Ao focar a “*criança que aflora*” o professor deixa claro que nestes momentos deixa de ocupar o papel diferenciado que lhe compete, sobre o qual deveria legitimar a sua autoridade no grupo e relaciona-se de forma sincrética com os(as) alunos(as).

Outro aspecto a ser salientado nas falas é o efeito dos comportamentos indisciplinados na auto-estima do professor. Os sentimentos de rejeição, humilhação (sentir-se diminuído) entre outros nomeados ilustram tais efeitos. A noção de competência e autoridade apresentam-se atrelada ao controle disciplinar, tal como evidenciado na literatura (Galvão, 2004; Aquino, 2003 –a; Estrela, 2002; Freller, 2001; Ivanoff, 1988).

Há uma ambigüidade na entrevista no que se refere à caracterização do aluno e aluna indisciplinado: ao mesmo tempo que se afirma que o perfil é semelhante também se afirma que o aluno é mais indisciplinado, se movimenta mais durante a aula ao se comparar com as meninas.

Eu não vejo muito essa diferença entre o aluno e a aluna, é o aluno em forma geral. O perfil do aluno indisciplinado ou disciplinado, independente do sexo, para mim é o mesmo... eu não vejo diferença. (Professor Claus)

Ao descrever os comportamentos masculinos e femininos a ambigüidade revela-se. As formas *sutis* da manifestação de indisciplina pelas alunas: olhares, desatenção. A situação de confronto relatada envolveu um aluno. A maior mobilidade dos meninos e dispersão na sala é também salientado.

Na entrevista do professor Mark foram nomeados os seguintes sentimentos em relação às situações de indisciplina em sala de aula e ao fatores que geram tal fenômeno: **frustração, chateação, incômodo**, mal-estar (**sentir-se mal**) e sentir-se desgastado (“**um trapo**”). Destes o sentimento mais reiterado na entrevista foi a **frustração**, cujas situações provocadoras referem-se mais às instâncias macro estruturais, tais como a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o sistema de ensino em ciclo, a legislação de defesa da criança e adolescente (ECA). Diferentemente das demais entrevistas, as expressões de alguns sentimentos foram colocados em proposições negativas: “*não sinto nada*”, “*não ligo muito*”, “*não me importo*”, “*não tenho medo*”, “*não me sinto mal*”, “*não pode demonstrar fraqueza*”, “*não fiquei preocupado*.”

As proposições negativas, suscitaram duas hipóteses: ou se tratavam de afirmar sentimentos opostos, ou denotariam sentimentos ambíguos com os quais se depara no cotidiano, poderiam também indicar um mecanismo para lidar com as situações de indisciplina e principalmente situações de violência relatadas na entrevista.

Foram **captados** no discurso os seguintes sentimentos: **raiva, medo e impotência**. A temperatura emocional que permeia a relação professor-aluno(a) nesta entrevista se evidencia nas expressões utilizadas para designar o(a) aluno(a) indisciplinado(a).

O indisciplinado, na verdade, não é o cara que tem problema, ele é safado... ele acha que manda na área. (Professor Mark)

Os termo *safado* dá a entender a temperatura afetiva emocional que por vezes prepondera nos contextos de indisciplina. As expressões utilizadas ao longo do relato são reveladoras desta tonalidade emocional, como também apontam o descontentamento com os(as) alunos indisciplinados(as) com os(as) quais se deparou ao longo dos cinco anos de magistério. Ao caracterizá-los (as) os termos: “burro”, “analfabeto”, “piora” na “qualidade do ser humano” revelam este descontentamento e dimensionam a questão da indisciplina prioritariamente à esfera individual e familiar e não remete prioritariamente, como diria Mahoney (2003), aos encontros do inseparável par professor-aluno.

o problema assim que eu encontro, principalmente com os alunos mais novos: está piorando, você percebe assim conforme os anos vão passando, a qualidade do ser humano está piorando. (Professor Mark)

Eles [alunos/as] são mais racistas, são mais preconceituosos, mais violentos. Eles são, infelizmente, mais burros, analfabetos, são mais mal preparados que alunos de anos anteriores... (Professor Mark)

O referencial walloniano permite entender que, diferentemente dos(as) adolescentes, o adulto, no caso o professor, teria mais recursos para distanciamento da situação em que a emoção prepondera para formular outros significados, refletindo sobre o que as situações comunicariam.

Pensar neste distanciamento aponta os efeitos redutores da reflexão intelectual sobre a emoção (Wallon 1973:67 e 1995:143), possibilitando pautar a intervenção docentes preponderância da cognição/razão sobre a emoção. Esta compreensão, conforme evidenciado no capítulo do referencial teórico, ancora-se na relação dialética entre a

razão/cognição e a emoção. Ambas estão sempre presentes e compõem a ação do indivíduo. Quanto mais elevada a temperatura emocional maior a indiferenciação na relação professor-aluno(a) tais efeitos são observados tanto na entrevista do Professor Mark quanto na entrevista do Professor Claus.

Levar em consideração os efeitos dos sentimentos e da emoção na ação do indivíduo é importante para entender os contextos de indisciplina nas duas entrevistas e a forma com que cada entrevistado encontrou para lidar com comportamentos que os afetam em maior e menor grau a depender do quadro de valores sobre o qual estrutura sua prática cotidiana. Nesta perspectiva a contribuição de Wallon é fundamental ao cabe evidenciar o caráter contagioso e regressivo das emoções que envolvem o professor/adulto ao lidar com as situações de indisciplina nas salas de aula.

A preponderância da emoção no adulto/professor corresponderia às situações de imperícia, em que lhe faltam recursos para realizar os ajustes necessários a sua prática. De acordo com Galvão (2004:215) podem ser identificados nas “condutas que não se encaixam na norma solicitada ... outros desencaixes, os quais estão nas próprias expectativas e exigências do adulto.” A reflexão, o distanciamento crítico sobre a prática ajudaria a planejar intervenções com menor teor emocional. Refletir individual e coletivamente sobre os sentimentos e emoções que envolvem a relação professor-aluno na ocorrência de situações de indisciplina, ajudaria a fortalecer o professor para resignificar os eventos ocorridos e com isto ampliar seu leque de intervenção. Ao entender o que comunicam os comportamentos indisciplinados, “supera-se a impermeabilidade e a estereotipia pode ser rompida.” (idem).

Outro aspecto a ser ressaltado no discurso é a diferenciação feita entre a doença, os distúrbios psicológicos (“*cara com problema*”) e o aluno indisciplinado. Os(as) *doentes* não são considerados(as) indisciplinados(as), mas sim os(as) “*que não tem vergonha na cara*”.

Por isso a gente tem que tomar cuidado com esta palavra indisciplina, porque aqui a gente tem gente doente mesmo, a gente tem pessoa que tem déficit de atenção, pessoas com síndrome de déficit de atenção, a gente tem pessoas hiperativas, aqui tem aquela... eu digo assim, não tenho certeza, tá, mas apresenta os sintomas. Pode ser também falta de vergonha na cara também, tem aqui... como é que chama? O

dislético, acho que se fizer um teste de dislexia nesta escola ... eles fecham a escola. (Professor Mark)

A visão do comportamento veicula se assenta em aspectos ligados a juízo de valor: é um bom aluno, uma boa aluna ou se caracterizaria como “*safado*”, os(as) que não têm “*vergonha na cara*”.

Outra contribuição para pensar na expressão utilizada que relaciona a *falta de vergonha* à indisciplina é encontrada no artigo do autor De La Taille (1996). Este artigo enfoca a indisciplina e o sentimento de vergonha, o juízo de valor que o sujeito tem de si mesmo. Deixa claro que a “tendência à afirmação do Eu, à construção de uma imagem positiva de si, é necessidade psicológica básica, a vergonha é sentimento sempre possível e temido, motivação de escolha de condutas e esforços” (1996:13). O sentimento de vergonha não se associa necessariamente à moralidade, mas não há como pensar a moralidade sem considerar o sentimento de vergonha. Este sentimento pressupõe o “olhar alheio”, ou seja o controle externo, como também o “olho da consciência” que remete ao controle interno. O desenvolvimento da moral deve caminhar para o controle interno, para a autonomia. O autor reporta-se ao referencial teórico piagetiano que afirma: “a motivação básica da moral adulta é o sentimento da própria dignidade, portanto uma certa imagem moral positiva de si que procura preservar e impor.” (p.16) Ressalva entretanto que nem sempre nesta imagem positiva de si inclui a dimensão moral, pois pode se assentar em um quadro de valores que nem sempre coincidem com os da sociedade.

A expressão *vergonha na cara* remete à idéia paradoxal de agir de forma a não sentir vergonha, isto é de forma que os seus atos não afetem o juízo de valor que possui de si mesmo, de manter a sua dignidade.

A qualidade da interação social determina em grande parte o quanto de moralidade vai associar-se à imagem que cada uma faz de si. O olhar alheio tem grande responsabilidade neste processo. Ora o que, hoje em dia, tal olhar contempla? (De La Taille, idem:17)

Esta indagação suscita outras à luz da exposição deste autor: o que suscita o sentimento de vergonha em cada indivíduo? Quais os valores pessoais e sociais que

permeiam a construção da imagem a respeito de si mesmo? Busca-se priorizar os interesses coletivos ou a imposição das vontades individuais? Como diria Fisher (2000:427) “um individualismo muito específico: o culto da individualidade pública”?

Continuando com as contribuições do autor cabe pensar na qualidade das interações sociais na escola e a construção dos valores do(a) adolescente. No lugar ocupado pela escola na sociedade atual, bem como na concepção de adolescência e moral que permeiam a sociedade contemporânea. A indisciplina remete a algumas considerações: nem toda disciplina é virtuosa, justa e neste sentido há atos indisciplinados “genuinamente morais: por exemplo quando um aluno é humilhado, injustiçado e se revolta contra as autoridades que o vitimizam.” (De La Taille, idem:20). Deixa clara a diferença entre “temer decair perante os olhos alheios” (p.23) e ser humilhado, na primeira proposição o indivíduo age de forma a manter a sua dignidade, na segunda há um rompimento com o olhar alheio. A indicação ao fazer docente é a de reforçar no(a) aluno(a) “o sentimento de sua dignidade como ser moral.” (p.23) Há também atos de indisciplina que se manifestam pelo desrespeito tanto entre os discentes quanto com a figura docente e a escola.

Outro aspecto a ser considerado é a forma como se processa a relação professor aluno. A expressão “*ele acha que manda na área*” permite pensar, à luz do contexto da entrevista, em uma constante tensão em sala de aula causada tanto pela manifestação de comportamentos indisciplinados como pelos comportamentos violentos em sala de aula: pensar, conforme dito na introdução desta pesquisa, nos encontros resultantes entre os dois pólos do inseparável par professor- aluno(a).

é o que eu te falei: o aluno nunca quer perder, eu estou falando na minha opinião, quando o aluno acha que ... que tá perdendo aquela situação, que ele achava que estava dominando aí ele muda, ele mostra quem ele é. (Professor Mark)

Os dados da entrevista do Professor Mark também revelam que os comportamentos indisciplinados, afetam o entrevistado. Dá pistas de um embate travado na relação professor-aluno e aluna adolescentes em sala de aula, traduzida na máxima: *ganhar ou perder*. É interessante ressaltar que na entrevista do Professor Claus também emerge tal questão, o que é percebido na citação abaixo:

bater de frente com o aluno, às vezes ele acaba ganhando, geralmente eles acabam ganhando, até porque são a maioria.(Professor Claus)

Guirado (1996), Ivanoff (1988) fornecem elementos para pensar nesta máxima expressa nas **duas entrevistas**. Apoiadas nos estudos de Foucault sobre o *poder disciplinar* nos quais “a rede de poder é uma estratégia sem sujeito” (Guirado, idem:71) que perpassa diferentes relações tanto em instâncias macro e micro, contribuem para não reduzir a discussão deste complexo fenômeno, ao evidenciar que os mecanismos do poder disciplinar facultam a indisciplina (Guirado,1996), o *contra - controle* (Ivanoff,1988). As estratégias e os mecanismos de controle, vigilância, punição e exame inerentes ao processo de disciplinarização são os que constituem a indisciplina.

Outro ângulo a explorar neste embate travado em sala de aula possibilita indagar os princípios sobre os quais se assenta a autoridade docente em sala de aula: autoridade legitimada no grupo pelo saber? Ou autoridade autoritária que se constitui e se legitima pela força? Tal discussão é feita por De La Taille (1999²²) que acena a importância da legitimação da autoridade do professor pelo saber, uma vez que a autoridade constitui-se na relação e se encaminha para autonomia discente.

As diferenças entre alunos indisciplinados e alunas indisciplinadas identificadas apontam que as adolescentes oscilam entre dois papéis extremos: ou são as mais briguentas e violentas da escola, ou são as que apresentam melhor rendimento.

as meninas ou elas são isso aí, esse trambolho, ou elas são dedicadas. Aqui na escola, os melhores alunos são as meninas também. Então o desnível entre elas [meninas] é bem acentuado. (Professor Mark)

Agora as meninas, elas são, em alguns casos, até mais violentas, aqui na escola as maiores brigas, as maiores confusões, assim nos últimos três, quatro anos, são meninas que aprontam. (Professor Mark)

A expressões usadas para caracterizar a aluna indisciplinada ao longo da entrevista revelam estereótipos, indicando a necessidade da escola ter espaços de discussão e problematização das desigualdades de gênero na esfera docente, pois os(as) professores(as) são uns dos(as) interlocutores(as) e modelos das adolescentes no processo de construção de

²² Esta discussão também é feita por Araújo (1999).

sua identidade de gênero e sexual. Estes estereótipos ficam mais evidentes ao retratar comportamentos relacionados ao sexo oposto.

tem aquela [aluna] que, você vai me desculpar a palavra, mas tem aquela que é ...²³ é aquela que nasceu para vida fácil (risos), só quer saber de dançar de namorados, tal ... (Professor Mark)

A grande maioria de alunos e alunas são vistos como desinteressados(as), sem objetivos.

Então para mim disciplina é isso é você ter vontade de buscar alguma coisa na sua vida, nem que seja para ser jogador de futebol. (Professor Mark)

As concepções que o entrevistado tem a respeito de disciplina, fornecem pistas para pensar na antítese, tema desta pesquisa que é a indisciplina. Na relação disciplina e projeto de vida, o(a) aluno(a) sem objetivo que vai à escola “*só para comer merenda*”, que aguarda ansioso a falta de professores(as) para *não fazerem nada*, dentre outros comportamentos levantados, são considerados indisciplinados.

a primeira coisa que eles [alunos/as] fazem de manhã, sabe o que é? É tentar descobrir qual é o professor que não veio: Mas por que é que você veio na escola então? Ele não veio para assistir aula (risos), ele veio para descobrir se você não veio, porque ele vai ficar livre e vai continuar dentro da escola, mas fazendo outra coisa. Então para mim isso é indisciplina, a pessoa não tem objetivo nenhum, ele está ali para passear e comer a merenda... (Professor Mark)

O grande crivo que diferencia o comportamento disciplinado do indisciplinado, nesta entrevista é ter um objetivo, um sentido, ter perspectiva de futuro, um projeto de vida. É questionada a falta de limites, regras e objetivos claros na escola. A concepção explicitada remete a questão disciplinar à esfera individual, relacionada às singularidades de alunos e alunas em não como algo que diz respeito à dimensão coletiva, algo a ser pensado e enfrentado com os(as) diversos(as) atores/atrizes da comunidade escolar. Embora no discurso há também evidências que a questão disciplinar não é só responsabilidade do professor, envolvendo a família.

a indisciplina, acho que se está usando esta palavra para tudo, para esconder um monte de coisa. Na educação você acha um monte de palavra para esconder um

²³ Por solicitação do entrevistado, foram omitidas algumas palavras que ele julgou impróprias para constarem na transcrição.

monte de coisa. Eu acho, que é uma junção de fatores (...) Uma quantidade enorme de pessoas no mesmo ambiente, na mesma sala, são pessoas problemáticas que acabam jogando isso para fora da pior maneira, a falta de lei, porque não existe lei. A lei [ECA] que está aí é uma embromação, só para satisfazer quem tá lá fora [organismos internacionais]. A falta de família não, mas a falta de interesse da família... (Professor Mark)

Os principais contextos provocadores da maioria dos sentimentos nomeados na entrevista do Professor Mark estão ancorados em valores a respeito da legislação de defesa da criança e do adolescente (ECA), considerada “uma embromação” que gera a impunidade e a respeito do sistema educativo, da ausência de reprovação.

Eu já falei aqui: Você pode entrar aqui dentro [da escola] e metralhar todo mundo, sabe o que vai acontecer com você? Você vai ficar três anos na FEBEM e depois você sai com a ficha limpa. (risos) Entendeu? É muito pouco, é muito pouco para você ensinar para pessoa que o caminho que ela está escolhendo é um caminho errado... (Professor Mark)

A fala dá a entender a ausência de limites e falta de instrumentos para lidar com as situações de indisciplina e violência no âmbito social e escolar. A queixa a respeito do ECA(Estatuto da Criança e do Adolescente) é apontada na citação acima como um dos fatores que geram indisciplina e que acentuam os sentimentos negativos nomeados, em especial a **impotência e a frustração**. Os reflexos desta compreensão se fazem presentes na entrevista ao focar a escola, ao comparar a ação docente à ação policial.

não é só no aluno não, as pessoas também não entendem quando as pessoas estão cumprindo a função delas, não é todo mundo que é mau, não é todo mundo que é... por isso que eu acho que tem muita lenda a respeito de muita coisa assim, a respeito de polícia... porque o usuário, ninguém fala do usuário. Eu não gostaria de ir a lugar trabalhar e todo dia chegar perto do local e ser apedrejado. (Professor Mark)

A analogia entre a função docente e a função policial é um dado interessante ao se focar a relação com a autoridade. A ação policial se pauta na vigilância e na punição, a analogia pode indicar que estas ações comportam a prática docente na visão do entrevistado. O descrédito do lugar institucional do professor e do policial enquanto

autoridades socialmente instituídas é posto em relevo: ser *apedrejado* no exercício da sua função, ter sua autoridade não legitimada na relação com o(a) *usuário(a)*.

Às vezes o coitado [policial] tá só ali passando com a viatura, porque a obrigação dele é passar por ali e ver se está tudo bem, não é? E o usuário vai lá e... e na escola também, qual é a sensação que uma pessoa tem, de um professor: você chega numa sala, numa “boa” assim, você vai lá, dá sua aula, tal, e você ser xingado, gratuitamente ... já aconteceu comigo isso aí é uma coisa que acontece com todos...(Professor Mark)

A pesquisa de Freller (2001:138) constata no universo docente a visão do ECA como um instrumento “que instiga a indisciplina na escolar”. A frase de uma professora que participou da pesquisa converge ao contexto apresentado na entrevista do Professor Mark: o ficar com as “mãos amarradas” (idem), não poder fazer nada, não ter estratégias para enfrentamento da indisciplina.

Outro aspecto que se desvela nas falas da entrevista do Professor Mark é o **desânimo** e a falta de instrumentos para ação docente diante da indisciplina.

Então a diferença tá aí, as pessoas entram na escola e elas não sabem. Isso é péssimo para o ser humano, aqui [escola] é o único lugar em que todo mundo pode entrar e ter acesso a um monte de coisas na vida, sem ter a acesso a coisa mais importante que é o limite e a responsabilidade, porque aqui você não tem instrumento, a criança é um ser humano protegido... (Professor Mark)

A citação suscita pensar em dois aspectos. Inicialmente focar o papel da escola como um dos meios que permite ao(à) adolescente a conviver com diferentes grupos e vivenciar diferentes papéis e regular sua ação em prol de um coletivo (Wallon, 1979). Neste aspecto ao se furtar um trabalho que desenvolva o sentimento de responsabilidade no(a) aluno(a) adolescente estaria falhando na tarefa que lhe compete como um dos meios privilegiado na constituição da personalidade do(a) adolescente. Ao não se ter claro os limites e regras necessárias para convívio grupal, deixa de contribuir na construção de valores morais pelo(a) aluno(a).

Outro aspecto que se salienta é a frase: “você não tem instrumento, a criança é um ser humano protegido”. Esta frase traz à tona a discussão sobre o sentimento de respeito e a autoridade docente. A formulação permite aventar a hipótese de que os diferentes contextos

provocadores dos sentimentos nomeados pelo Professor Mark assentam-se em um princípio que relaciona autoridade à coerção, ou seja, uma autoridade que se sustentaria e legitimaria pela imposição, uma autoridade autoritária.

Comparando a citação da entrevista às considerações da pesquisa de Freller (2001) no universo docente, constata-se também uma semelhante alusão ao ECA, associando-o a fatores que causam a indisciplina, bem como foi apontado, pelos professores participantes, a falta de instrumentos para agir além da punição para legitimar sua autoridade. O sentir-se e com as “mãos amarradas”, o desânimo, angústia, impotência, decepção, indignação e sofrimento são sentimentos suscitados nos participantes da pesquisa diante da indisciplina e no exercício de sua autoridade em sala de aula.

Neste prisma as contribuições de por Araújo (1999) à luz do mesmo referencial de De La Taille (1996 e 1999) são relevantes ao pensar na questão do respeito e autoridade na escola. Defende que a figura da autoridade está intimamente relacionada com o sentimento de respeito construído nas relações interpessoais. Os autores distinguem a autoridade autoritária que se vincula ao uso da força e se funda em uma relação de respeito unilateral da constituída pelo prestígio, competência e admiração que se funda numa relação de respeito mútuo. Nesta perspectiva são apontadas duas diferentes formas da autoridade docente se relacionar com seu grupo. Na relação baseada na “superioridade hierárquica para impor sua vontade, seus valores e cobrar obediência dos subordinados” (Araújo, 199: 42) o medo de punição é o que regulará as relações e não a admiração.

Se... a relação for baseada somente no medo da punição, o sujeito subordinado poderá até obedecer ao superior hierárquico, mas não o legitimará como uma autoridade que deve ser respeitada.

(...) Se perderem o amor e a admiração do alunado, não existirá mais respeito e poderão tornar-se alvo de violências e de mais variadas formas de agressões, desde a indisciplina até a apatia.

Outros professores, no entanto, apesar de sua superioridade hierárquica de que são investido pela sociedade, obtêm o respeito e a admiração de seus alunos e alunas pelo prestígio e pela competência de seus conhecimentos (...) A admiração que lhe é devotada pelos estudantes faz com que o medo presente na relação não seja o da

punição, que passa a não fazer mais sentido, e sim na perda do respeito pela pessoa de quem gostam.(Araújo, idem:42-43)

Somando as contribuições de Araújo às de De La Taille (1996) a relação entre vergonha e moralidade propostas poderia ser considerada a partir da seguinte constatação: quando a autoridade docente ocupa a envergadura social advindo do seu papel institucional, mas a exerce legitimada pelo prestígio inerente ao conhecimento que possui, as relações de respeito são mútuas com o alunado. As ações discentes são reguladas pelos sentimentos de respeito e amor/admiração. Os(as) alunos(as) temem “decair diante dos olhos” do mestre e não diante da possibilidade de punição.

Esta reflexão instiga a pensar no contexto provocador que seria o fio condutor da entrevista do Professor Mark: a falta de instrumentos coercitivos para garantir a autoridade e ação docente em sala de aula. Cabe elucidar que ao usar a força e coação como fonte de legitimação da autoridade, o respeito é unilateral e se garante pelo medo.

Se o professor apenas consegue ser obedecido pelo uso de recursos punitivos, entre os quais a reprovação é o mais forte e inapelável, ele não está exercendo o papel de uma autoridade... (De La Taille,1999:14)

Estas considerações são relevantes quando a grande queixa do Professor Mark se dá pelo sistema educativo municipal considerado como uma versão *deturpada* do modelo europeu. A tal sistema, em especial à ausência de reprovação nos anos intermediários de cada ciclo é atribuída responsabilidade pela falta de produção do aluno na sala.

Porque ele [sistema educacional] foi deturpado, se você for em qualquer lugar do mundo, e eu conheço pessoas, que inclusive são amigas minhas, que trabalham com este sistema em outros países: na Espanha, em Portugal tem [o sistema educacional] o mesmo nome, mas não é fábrica de idiota.(Professor Mark)

A expressão “*fábrica de idiota*” revela a insatisfação diante do sistema educativo. A não retenção é considerada um entrave: sem ela não se vislumbra o envolvimento de alunos(as) nas atividades escolares e aparentemente se constitui como uma das ferramentas para exercício da autoridade deste professor.

A queixa parece revelar na entrevista do Professor Mark a falta de ferramentas coercitivas para lidar com a indisciplina em sala de aula, visto que o ensino seriado e retenção ano a ano cedeu lugar à progressão continuada e o ensino em ciclo. Desta alteração advém uma insatisfação assentada na hipótese de que a possibilidade de reprovação é que regularia a ação discente e sem esta sobram poucos instrumentos para lidar com o(a) aluno(a) que não produz em sala de aula.

a criança é um ser humano como outro qualquer e ela não é burra, ela entende quando o lugar não tem objetivo, quando o lugar não tem disciplina, quando o lugar não tem função, quando o lugar está.... Eles sabem o que rola, pode parecer que não, mas uma criança que está na quinta serie, ele sabe que não vai ser reprovado. Então ele senta na cadeira e ele não vai fazer nada você não pode fazer nada contra ele! Por que ele vai fazer alguma coisa? Entendeu? Eles tem essa noção, eles não são bobos, entendeu. É obvio que eles estão jogando eles mesmo na lata do lixo, mas eles não são burros (Professor Mark)

Vislumbra-se uma escola sem função e um professor de “mãos atadas”. A expressão “*obvio que eles estão jogando eles mesmos na lata do lixo*” possibilita perceber o quanto este professor é afetado pelo sistema educativo e permite inferir a noção de autoridade autoritária.

Sentimentos: rejeição, antipatia e as atitudes de desatenção

Os sentimentos de rejeição, antipatia são nomeados somente na entrevista do professor Claus relacionados às situações de indisciplina, às atitudes de desatenção. Tais atitudes provocam o sentimento de incômodo na entrevista do Professor Mark, como também a falta de contrapartida das demais autoridades (a família e demais instâncias da escola) no enfrentamento da questão disciplinar.

*A falta de atenção, a falta de escuta deles, para iniciar a aula, é uma dificuldade (...) eu acho que o que mais marca, é o sentimento de **rejeição** em algumas situações, **por não estar sendo ouvido**, por eles não estarem atentos e aí gera uma agressão por parte do professor. Então muitas vezes eu **agredi uma sala** (...) Eu acho que todo mundo quer ser ouvido quando está falando, uma vez que isso não acontece, você passa até a ser um pouco mais agressivo mesmo, no sentido de chamar a atenção várias vezes, não agressivo no sentido de ofender o aluno, mas*

*de chamar a atenção para si, e uma vez que isso não dá certo, acaba criando um **clima de animosidade** entre as partes, que é muito ruim, e acaba muitas vezes, **indo para lado pessoal até, de antipatia**.* (Professor Claus)

Os sentimentos negativos de **rejeição** e **antipatia**, associados ao fenômeno da indisciplina em sala de aula, são revelados na fala do professor Claus. O sentimento de rejeição é provocado pela falta de escuta, desatenção do(a) aluno(a) adolescente. Ao não ser ouvido, a forma encontrada para lidar é a agressão, entendida como “*chamar a atenção várias vezes*” para o docente. O ser agressivo neste contexto não se traduz em ofensas aos(as) alunos(as). O sentimento de **antipatia/aversão** é provocado pela manifestação de comportamentos desatentos após a intervenção docente: “*chamar a atenção várias vezes*”.

As atitudes de desatenção (compreendidas como manifestação de desinteresse), efetuar atividades diferentes das propostas pelo docente e conversas paralelas são classificadas **nas duas** entrevistas como comportamentos indisciplinados. Dentre estes comportamentos, a desatenção discente é o que mais provoca o sentimento de **rejeição** no Professor Claus e **incômodo** no professor Mark.

*Eu tenho aquelas pessoas que não conseguem falar baixo, isso aí eu acho também uma doença, porque aprendeu isso com alguém, que **incomoda muito**, aliás, estraga qualquer coisa que você está fazendo.*(Professor Mark)

O maior desafio explicitado: “*buscar atenção deles [alunos/as] para o assunto*” (Prof. Claus). De acordo com a concepção sobre indisciplina e desatenção os entrevistados apontam diferentes formas de lidar e explicar os fatores que contribuem para acentuar as atitudes de desatenção que geram em ambos sentimentos negativos.

É muito freqüente isso, como eles estão desatentos no dia a dia, parece que nunca estão prontos e (pausa) então é (pausa) muito freqüente uma situação, por exemplo, de eles estarem fazendo outras atividades, enquanto você está tentando propor uma atividade, vários grupos fazendo atividades diferentes, ou conversando, que é a atividade mais interessante que eles podem fazer na sala. (Professor Claus)

*então a indisciplina ela têm vários... ah tem o outro tipo de sujeito, que eu chamo de “sujeito tititi”. Isso é **principalmente menina**, elas estão falando a respeito de absolutamente tudo, que passa em todas aquela revistas medíocres, desde aquelas de bruxaria, até as de novela, fora as novelas, não sei como é que conseguem assistir todas as novelas de todos os canais e acham que o momento de discutir aquilo é na sala de aula, entendeu... (Professor Mark)*

As citações acima fornecem mais elementos para entender o contexto provocador dos sentimentos de **rejeição e incômodo**: são poucos alunos(as) que “*prestam atenção*” e participam das atividades propostas, a maioria é desatenta. A tendência está cada vez mais acentuada na sala de aula. O interesse dos(as) alunos está voltado às conversas entre os pares sobre assuntos estranhos aos tratados em sala de aula. A desatenção é ao mesmo tempo classificada como comportamento indisciplinado e como causa da indisciplinada.

Na entrevista do Professor Mark há uma constatação: as alunas conversam mais que os alunos. Os conteúdos de revistas, novelas as mobilizam mais que os assuntos tratados na sala de aula. A explicação dada são as diferenças no desenvolvimento no período da puberdade/adolescência entre alunos e alunas. Percebe as transformações físicas e psicológicas mais acentuadas nas meninas e que tais mudanças afetam o comportamento destas.

[As meninas] *São as mais mal educadas. As meninas por chegar[em] na adolescência mais rápido ...* (Professor Mark)

Em contrapartida na entrevista do Professor Claus a constatação é de que os alunos conversam e movimentam-se mais durante as aulas. A explicação é devido ao contexto cultural que faculta aos meninos muito mais possibilidades de jogos esportivos que às meninas²⁴.

acho que o menino anda mais pela sala... (Prof. Claus)
os moleques são mais danados na sala de aula, mais indisciplinados (Prof. Claus)

Outra constatação do Professor Claus é a relação entre planejamento, interesse e atenção. Fica destacada a importância de sentimentos positivos no processo ensino aprendizagem: “*eu acho que o espaço de sala de aula está ligado ao prazer*” (Prof. Claus). O prazer advindo do conhecimento, da vinculação com o conteúdo que favorece o processo ensino-aprendizagem (Leite e Tassoni, 2002; Der,1996; Ferrari,1996; Temponi1997, Pinheiro, 1995) nem sempre é possibilitado e as reações discentes são: a dispersão, a não realização da atividade proposta, as conversas paralelas.

²⁴ Tal constatação também é feita pela professora Alison na sua entrevista.

as atividades que não agradam a eles, elas [tais atividades] não são aceitas, então eles não fazem atividades que não agradam a eles, eu acho que o espaço de sala de aula está ligado ao prazer, e nem sempre é assim, até pela falta de se procurar uma didática interessante para aquele assunto, então isso gera a indisciplina. (Professor Claus)

A necessidade de recorrer a diferentes procedimentos didáticos que despertem o interesse para o assunto abordado é apontada. Um dos impactos das situações de indisciplina neste caso é impulsioná-lo à pesquisa de novas propostas didáticas de forma a atingir seus objetivos e coincidir o foco de atenção dos(as) alunos(as) às atividades propostas na sala de aula.

Então eu passei a usar mais o lúdico, a arte, a música, tentando integrar à disciplina ciências, então isso foi enriquecendo a prática, trazendo mudanças significativas. Eu posso avaliar que as situações de indisciplina estão ligadas mesmo a falta de uma atividade interessante para aquele assunto. (Professor Claus)

É ressaltado o fato dos(as) alunos(as) ficarem mais atentos nas atividades desenvolvidas, de forma integrada, com os(as) professores(as) orientadores(as) de informática educativa²⁵. Nos demais momentos o maior desafio explicitado é o de sustentar por mais tempo as atitudes de atenção diante do conteúdo trabalhado.

há momentos em que isso é mais fácil quando se utilizam os recursos de informática, quando se trabalha integrado com as professoras da área de informática, muda o clima da aula e eles ficam mais atentos porque é uma atividade que interessa a eles, então as coisas transcorrem bem... (Professor Claus)

A utilização do laboratório de informática educativa também é relatado pelo Professor Mark. Constata o interesse dos(as) alunos(as) de utilizar os recursos disponíveis.

*Eu geralmente faço um acordo com eles (...) aqui a gente tem uma sala de informática, ou outros recursos, mas para eles poderem usar isso, é claro que quando eles também têm que fazer alguma coisa, mas eu sempre reservo **um dia para eles irem lá e não fazerem nada**, para eles jogarem um vídeo-game, porque eles não têm, ou para as meninas entrarem naqueles sites que aparecem nas revistas tal, entendeu, só que o que acontece, isto daí, **se na hora que a gente for fazer uma coisa e não sair, eu corto, então funciona assim...** (Professor Mark)*

²⁵ São profissionais da PMSP, professores(as) designados(as) para exercer esta função. Dão suporte à prática docente no uso das ferramentas da informática educativa.

A ida ao laboratório é usada para obter um comportamento adequado dos(as) alunos(as). Diferentemente do exposto pelo Prof. Claus, em que a autoria é o foco do interesse para o Prof. Mark o foco dado é do lazer. Prêmio e castigo é uma das estratégias que utiliza para prender a atenção dos(as) alunos(as) às demais atividades que desenvolve na sala de aula: *“na hora que a gente for fazer uma coisa e não sair, eu corto”*

você tem que arrumar uma coisa que eles gostam muito, deixar eles fazerem e (risos) cortar isso quando eles... e a única coisa que move é um prêmio...(Prof. Mark)

São evidenciadas nas citações acima formas de lidar com a desatenção que têm em comum a preocupação suscitar o interesse do(a) adolescente. Em um dos relatos a necessidade de ajustar o planejamento aos interesses do(a) adolescentes é posta em destaque na diminuição de situações de indisciplina. No outro relato a preocupação central é buscar uma atividade semanal que mobilize o(a) adolescente independente da ligação com o componente curricular, de forma a diminuir a incidência de comportamentos indisciplinados: esta atividade seria um prêmio pelo comportamento desejado.

A pesquisa de Der (1996) fornece mais elementos para discussão sobre as atitudes de desatenção, demonstra a importância do referencial teórico de Wallon nesta reflexão. De acordo com este referencial, a atenção pressupõe acomodar a ação orientando-a a objetivos específicos. Tal acomodação traduz-se em **atitudes** que têm como condição o tônus e suas variações. As variações do tônus dão suporte à manifestação da afetividade, logo as atitudes de atenção e desatenção tem íntima relação com a afetividade.

A função de que derivam é fundamental e está em conexão íntima com a vida orgânica e afetiva. Dependem do tônus, que é a aptidão dos músculos para se colocarem e conservarem numa determinada forma e a um certo grau de consistência.(WALLON, 1979: 360)

A regulação equilibrada do tônus favorece e amplia o tempo de sustentação das atitudes de atenção, que requerem um esforço do(a) adolescente para centrar o foco no conteúdo a ser abordado. A relação professor –aluno(a) que se estabelece a partir de sentimentos positivos favorece a sustentação das atitudes de atenção.

a ligação afetiva fundada na construção do conhecimento contribui para facilitar o surgimento das atitudes de atenção. Quando se estabelece vínculos afetivos positivos... as atitudes de atenção fluem espontaneamente e os resultados da aprendizagem são bastante satisfatórios. Der (1996:141)

Der (idem) investiga situações que favorecem a redução do quadro de desatenção no cotidiano escolar no ensino fundamental II. Fica claro que a capacidade de atenção é desenvolvida no processo ensino-aprendizagem, no qual as situações devem ser planejadas, tendo como crivo as atividades significativas para o(a) aluno(a) e provocadoras de desafios intelectuais.

Os(as) professores que participaram da pesquisa conseguiam perceber a relação entre desatenção e desinteresse, alguns identificaram o(a) aluno(a) desatento na leitura de pistas fisionômicas, tais como expressão facial e o olhar. Conseguiam perceber que o foco da atenção discente por vezes afastava-se da figura docente e da atividade proposta na aula, pois outro interesse impunha-se como principal e o foco voltava-se a outra direção. As conversas com o colega em sala de aula impunham-se, por vezes, como atividade mais interessante aos (às) alunos(as) nas aulas em que o conteúdo não os(as) mobilizava.

Foi constatado que as aulas expositivas, centradas na figura docente, com pouca participação discente, não favoreciam a sustentação das atitudes de atenção. A figura do(a) professor(a) também favorece ou não tais atitudes: professores(as) que escutam os(as) alunos(as), propiciam debates, dosam o conteúdo à realidade do(a) aluno(a), respeitam diferentes ritmos de aprendizagem, priorizam as atividades em grupo/ duplas e destinam um espaço no início das aulas para conversarem com os(as) alunos(as) conseguiam reduzir as atitudes de desatenção em sala de aula. Tais intervenções mostravam-se eficazes devido às necessidades deste período de desenvolvimento em que a atenção está voltada predominantemente para a direção centrípeta, isto é, direção interior, subjetiva.

Quando você propõe uma atividade diferenciada de pesquisa de campo com (pausa) depois tá inserindo todo o resultado desta pesquisa em uma página da internet, que é uma atividade interessante para ser desenvolvida e que não tinha há vinte anos atrás isso envolve tanto meninos quanto meninas, e é muito rico para eles vêem a produção deles ali eles sendo autores daquela história, daquele texto, criando, um espaço de criação ali, que não tinha antes, eu acho, momentos assim

com esta criatividade... é um instrumento que pode até estar sendo muito útil para gerenciar estes problemas de comportamento, então esta é uma situação de disciplina interessante, propõe um diálogo. (Professor Claus)

Ao dialogar a pesquisa de Der (1996) com os dados desta citação com constata-se em ambos a importância do planejamento docente na redução das atitudes de desatenção. Der salienta que o docente ao priorizar questões que contribuem para o processo de constituição da personalidade, da consciência de si do(a) adolescente favorecem a manifestação das atitudes de atenção.

A adequação do conteúdo à realidade discente, pensar em atividades desafiadoras que suscitem o interesse, ou seja que alimentem a subjetividade deste(a) e forneçam maiores condições para orientar a atividade mental e centrar o foco da atenção. Para além da busca de novos procedimentos didáticos, **o foco dado aos conteúdos é relevante**, ao se ter presente a direção predominantemente afetiva deste estágio de desenvolvimento, promover debates, espaços para manifestação sobre temas relevantes ao(a) adolescente para que este(a) formule a sua própria opinião a respeito das questões discutidas, proporcionar mais atividades em grupo e duplas, auxiliariam a sustentação do foco de atenção ao conteúdo abordado. Outro elemento a se considerar na pesquisa de Der (1996) é evidenciar a utilidade do conteúdo aprendido favorecendo a vinculação com o mesmo.

A exemplificação mais clara na entrevista do Professor Claus da adequação do conteúdo às necessidades predominantemente afetivas do aluno e da aluna adolescentes são: a “*pesquisa de campo*” e as atividades realizadas com os recursos da informática educativa. O espaço para criação no laboratório de informática, a interação com o conteúdo trabalhado, que se mostrava útil tanto ao aluno quanto à aluna, a participação ativa, o registro desta criação na página da internet, possibilitaram ao(à) adolescente trazer à tona sua subjetividade, deixar a sua “marca”, dialogar com o conteúdo pesquisado. Tais procedimentos alimentavam uma imagem positiva de cada aluno(a), fornecendo elementos para (re)construção da personalidade deste (a).

Na entrevista do Prof. Mark a exemplificação mais clara é a de uma redação solicitada a cada aluno sobre seus projetos de vida, seus sonhos.

*Numa outra atividade eu fiz eles escreverem um livro da vida deles. Eu estava olhando alguns, alguns eram bem estranhos mesmo, outros assim... tinham diversos tipos de história, aí tinha um lá de uma menina da sexta série, ela dizia lá que ela pode vir a não ser uma médica, mas aí ela contou a história da mãe, do pai, dos irmãos, tal. No fim ela fala que vai lutar muito para ser médica porque é uma coisa que ela gosta muito, **ela se esforça assim para ser uma boa aluna para aprender**, porque para ser médica, tem que ser uma pessoa inteligente e no fim ela diz que fica muito bem de branco. (risos) (Professor Mark)*

Tal atividade tem um recorte predominantemente afetivo, permite ao(à) adolescente pensar sobre si mesmo(a), projetar-se no futuro, fornece elementos ao processo de constituição da sua personalidade. Explorar atividades com este teor favoreceria a sustentação das atitudes de atenção dos(as) alunos(as) e tem impacto nas opções de valores. Wallon (1979:217) ressalta que é importante o adulto/ professor utilizar “este gosto para ultrapassar a vida quotidiana... este gosto para ultrapassar o ambiente actual, para ajudar a criança a fazer a sua opção entre os valores em presença..”

Nestas diferentes atividades exemplificadas nas entrevistas, o que cabe salientar o desejo de sustentar as atitudes de atenção na sala de aula. Quando o interesse era mobilizado, os(as) alunos(as) conseguiam sustentar por mais tempo o foco da atenção à atividade desenvolvida, orientando sua ação e esforço para centrar-se no objetivo da proposta do professor.

Outro elemento que poderia acrescentar à reflexão docente, na elaboração do planejamento, é pensar na importância das vivências grupais no processo de individuação do(a) adolescente, no processo de diferenciação deste(a). Poder exercitar diferentes papéis, poder opor-se ao outro, protagonizar ações são possibilitadas nas atividades em grupo. Considerar estas questões em muito contribuirá na prática cotidiana dos entrevistados. Wallon (1979:211) destaca que o trabalho em grupo, pouco aproveitado nas atividades escolares possibilita, quando pautado em uma consistente intervenção docente, simultaneamente o espírito de iniciativa, os sentimentos de cooperação solidariedade entre os(as) alunos(as) para além da execução de uma tarefa específica. Ressalta também a ligação entre a personalidade do adolescente e o desenvolvimento intelectual: ao favorecer um está favorecendo o outro, o que a educação “puramente intelectualista e utilitária, faz mal em desprezar.”(Idem, ibdem:209)

a criança [adolescente] é afetada_ e afeta o outro_ de maneira positiva ou negativa pela simples razão de estar em grupo. Assim, uma educação que tenha em vista a pessoa completa precisa levar em conta as vivências afetivas possibilitadas pelo grupo e aquelas trazidas pela experiência de outros grupos, fora da escola. As experiências afetivas dos alunos podem ser incluídas como conteúdo de reflexão...(AMARAL, 2004:92)

Ter conhecimento do processo de desenvolvimento do (a) adolescente também auxilia a proposição de atividades desafiadoras que dêem suporte às necessidades deste(a). Como salienta Der (1996: 104) as novas necessidades do(a) adolescente em seu processo de desenvolvimento definem o interesse deste(a). Compreender que a “origem dessas necessidades encontra-se nos sentimentos e atitudes ambivalentes da adolescência... que imprimem as suas escolhas uma forte marca afetiva”, direcionando suas ações à reconstrução da sua identidade. Ao se compreender que o interesse do(a) aluno(a) está voltado à direção centrípeta, a ação docente passa a vislumbrar outros significados nas atitudes de desatenção manifestadas. Cabe salientar que ao atender a dimensão afetiva contempla-se também as demais dimensões da pessoa.

Outro aspecto salientado é que a sustentação das atitudes de atenção requer esforço e regulação do tônus e ao exigir este esforço por tempo demasiado, a tensão aumenta e gera dispersão. De acordo com Wallon (1979:356): a “grande força da atenção é o interesse. Suscitá-lo deve ser evidentemente o objectivo essencial do educador.”

As falas constataam momentos em que o interesse é mobilizado e o esforço para sustentação da atenção tem efeito por um maior tempo e, em contrapartida, quando não há interesse os(as) alunos(as) ficam ausentes mesmo presentes na sala de aula.

Cabe também refletir sobre as exigências posturais e a atenção. Há de se considerar que as atitudes de atenção não se confundem com a imobilidade durante longos períodos.

Tem outro tipo de indisciplinado é o que eu chamo de aluno “io-io” , é aquele que senta, levanta, senta, levanta, tem alguns que (...) não consegue, ele não sabe o que está fazendo ali. (...) não consegue ficar dois minutos e já arruma uma outra coisa para fazer, ele mal terminou aquilo e já tem uma outra coisa para fazer?... você conversa com a pessoa e ele é uma pessoa inteligente até, mas ele não quer ficar parado, então isso tudo assim a gente poderia chamar de indisciplina. (Professor Mark)

A compreensão da relação entre a função tônica e atividade intelectual contribui para prática docente. “A má regulação tônica pode comprometer a atividade intelectual, como acontece nos casos de desatenção, pois esta encontra-se na dependência do tônus e suas variações” (Der, idem:32). A exigência de contenção do movimento durante toda a aula pode gerar desatenção (Galvão, 2004), pois são negligenciadas as necessidades motoras, igualmente importantes ao processo ensino-aprendizagem. O cansaço que decorre de longos períodos de imobilidade dificulta ao(a) adolescente a manter a atitude de atenção em sala de aula. Refletir sobre esta questão requer ajuste da prática docente ofertando atividades que possibilitem movimentação e as de contenção do movimento.

Clima de animosidade na relação professor-aluno(a)

A desatenção continuada dos(as) alunos(as), como já mencionado, provoca também o sentimento de **raiva** (antipatia/aversão). A expressão: “*acaba criando um clima de animosidade entre as partes*” (Prof Claus) possibilita interpretar a elevada intensidade da raiva que por vezes se faz presente na relação professor-aluno(a).

O “*clima de animosidade*” relatado na entrevista do Professor Claus dá pistas de um “circuito perverso” (Dantas, 1992) que se instaura: quanto mais o professor chama a atenção do(a) aluno(a) mais acentuado fica o clima de animosidade, e conseqüentemente, maior a desatenção do(a) aluno(a) em sala de aula, que provoca a **sensação de mal estar** no docente (“*que é muito ruim*”), que **se sente rejeitado** e reage de forma *agressiva*, quando sua intervenção não se torna eficaz. A máxima deste circuito gera o sentimento de **antipatia (aversão/raiva)** demonstrado na expressão: “*acaba muitas vezes indo para o lado pessoal, até de antipatia*” (Professor Claus).

Na entrevista do Professor Mark este circuito poderia ser exemplificado na citação abaixo que aponta a temperatura emocional que por vezes permeia a relação professor-aluno(a). Como já evidenciado, a preponderância da emoção obscurece a reflexão do indivíduo que fica com reduzidos recursos para lidar com a situação.

porque eu: se começou a gritar eu grito, se jogar uma cadeira eu joga também...
(Prof. Mark)

A citação e o contexto da entrevista do Prof Mark, os termos utilizados dão a entender um clima de tensão constante em sala de aula diante da manifestação de alguns comportamentos violentos e de comportamentos indisciplinados. A citação poderia revelar uma relação sincrética com os(as) alunos(as), momentos em que deixa de exercer o papel diferenciado que lhe compete, deixa de exercer sua autoridade. Esta tensão constante entre professor-alunos(as) pode gerar um clima de animosidade entre as partes. “Cria-se um clima de rispidez que impede uma aproximação e compromete o estabelecimento de um bom vínculo afetivo, condição necessária para a aprendizagem” (Galvão, 2004: 219).

O rompimento deste circuito evidenciado nas duas entrevistas requer do professor um distanciamento e uma intervenção no grupo de forma a atender prioritariamente as necessidades afetivas dos(as) alunos(as). Como já foi mencionado, na adequação do conteúdo, na criação de vínculos, na *escuta ativa*, no respeito, são atendidas boa parte destas necessidades. O atendimento das demandas de um dos pólos que compõe o par professor/ aluno(a) favoreceria a relação ensino-aprendizagem, pois diminuiria as situações de desatenção em sala de aula. O *circuito perverso*, gerado pelas atitudes de desatenção, romper-se-ia e as necessidades do outro pólo da relação seriam também satisfeitas. Ao desfazer este circuito, outros sentimentos mais favoráveis ao processo ensino-aprendizagem emergiriam.

Galvão (2003), ressalta a importância do conhecimento do caráter contagioso das emoções pelos docentes, de forma a contribuir para o estabelecimento de um clima favorável de interações na sala de aula. Nas *dinâmicas turbulentas*, de indisciplina, muitas vezes o professor envolve-se e o teor emocional acaba por prevalecer, gerando uma “cegueira” que impossibilita outras leituras a respeito do comportamento manifestado, e conseqüentemente, dificulta o ajuste necessário a cada situação.

O conhecimento das funções, das características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor situações comuns ao cotidiano escolar, tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos e com eles, como no de evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e da sua própria atuação. (GALVÃO, 2003: 84-85)

O clima de animosidade evidenciado nos dados indica o quanto as atitudes de desatenção dos(as) alunos(as) afetam o professor. Os sentimentos de **mal estar** e **antipatia**

gerados podem derivar do grau de imperícia experimentado pelo adulto diante da atmosfera emocional que se estabeleceu.

Os dados ao identificarem, por vezes, formas sincréticas de interação do professor com o(a) aluno(a) adolescente, diante de alguns comportamentos indisciplinados, evidenciam também um processo de reflexão (Prof. Claus) e distanciamento do docente que permitiu identificar que mesmo sendo adulto, possuindo no grupo um papel diferenciado, algumas situações fazem com que *aflore* modos de agir próprios da criança e conseqüentemente deixa de exercer seu papel na coordenação de grupo na sala de aula e ser “um elemento privilegiado do meio constituinte do seu aluno” (Almeida, 2004: 127).

A importante contribuição do referencial walloniano na discussão dos dados é o papel da reflexão como redutora dos efeitos da emoção quando esta prepondera na relação professor aluno.

A reflexão intelectual é um redutor da agitação emocional. Contudo, a emotividade persiste. Ela pode ser silenciosamente um estimulante, mas, quando deixa de o ser, suspende ou falseia a reflexão. (Wallon, 1975: 67)

É o efeito que se observa no adulto: redução da emoção através do controlo ou simples tradução intelectual dos seus motivos ou circunstâncias; derrota do raciocínio e das representações objectivas pela emoção. (Idem, 1941/1995:144)

O distanciamento da situação, a reflexão tanto individual como compartilhada no grupo de **formação continuada** com a **coordenação pedagógica**, a escrita são instrumentos que favoreceriam uma intervenção “corticalizada”, **isto é, uma ação em que haja a diminuição da emoção**, que gera um estado de sincretismo na relação professor/aluno(a), para uma ação com predomínio da razão, na qual a redução da emoção possibilita a diferenciação.

O contágio, fruto da alta temperatura afetiva emocional, ao mesmo tempo ofusca a possibilidade de reflexão, mas possibilita também a existência de grupos, como diria Wallon (1979:152 e 194) “a emoção origina os impulsos colectivos, a fusão das consciências individuais”. Neste sentido a raiva/irritação cuja situação provocadora é o comportamento considerado indisciplinado que acontece em sala de aula, pode contagiar

os(as) alunos(as) e o professor, tal como demonstram os dados, mas em contrapartida, o entusiasmo do professor com o saber pode contagiar o grupo de alunos(as), gerando um clima favorável ao ensino-aprendizagem.

O papel das emoções é sem dúvida o de um sistema de expressão anterior à linguagem articulada: um sistema que era necessário para desencadear, por uma espécie de contágio, poderosas reacções colectivas. As emoções foram cultivadas como tais pelos ritos dos povos primitivos e ainda hoje continuam a ser o meio para provocar reacções gregárias determinando naqueles que por elas são assaltados impulsos convergentes ou complementares, as emoções fundem-nos numa massa única, sensível e actuante...(Wallon, 1979:194)

Considerando tal poder de união das emoções que facilitam a convergência das ações individuais para vida em grupo, Galvão (2003: 85) salienta que o professor pode fazer uso destas como mais um recurso para conseguir maior envolvimento dos(as) alunos(as) durante as atividades educativas. “O entusiasmo pelo conhecimento que ensina pode, se expresso em sua postura, na tonalidade e melodia de sua voz, ser mais facilmente transmitido, digo, contagiado, aos alunos”.

É interessante destacar que os recursos simbólicos possibilitam ao sujeito outras manifestações da afetividade: os sentimentos. Identificar e nomear o sentimento requer considerar a relação dialética de interdependência e antagonismo entre razão e afetividade.

As representações ... podem servir para definir seus motivos ou seu objeto (...) a ideação desperta ressonâncias afetivas sempre que se produz: trata-se de sentimentos(...) O sentimental pertence ao tipo dos que estarão mais ao abrigo da tempestade emotiva, pois ele é antes de tudo um ideativo, cuja ideação liquida a cada instante a tensão emotiva. (Wallon, 1949/1995: 162)

Saber que os sentimentos requerem a capacidade ideativa do sujeito, que ao estar em jogo reduz a manifestação emotiva, é de grande valor para a prática docente. Orientar tal prática à ampliação de recursos para manifestação dos sentimentos discentes, possibilitar mais canais de comunicação para melhor lidar com os conflitos que emergem no cotidiano

em sala de aula, são fundamentais para lidar com os comportamentos considerados indisciplinados. Ao mesmo tempo fornece mais recursos para o professor observar-se, ficar mais “abrigado da tempestade emocional”, tornando sua intervenção mais eficiente, conseguir evitar com maior frequência os “circuitos perversos” e reduzir os sentimentos de **rejeição, ódio/animosidade e antipatia** nomeados nesta entrevista.

Galvão (2004:221) destaca a importância da elaboração simbólica de sentimentos hostis por meio da palavra ou outras linguagens e o papel da escola em favorecer tais expressões. Reconhecer os conflitos cotidianos é mais um recurso do fazer pedagógico que em muito colaborará à obtenção de um bom clima de sociabilidade. Este clima favoreceria a relação professor – aluno(a), pois o docente conseguiria efetuar os ajustes necessários para identificar as dinâmicas de oposição ligadas à constituição do(a) adolescente e às que representam indícios de “resistências dos alunos às propostas escolares” esta avaliação balizará formas de intervenção indicando até a necessidade de replanejamento, alteração da atividade proposta. Este processo reflexivo é fundamental para “uma prática pedagógica de qualidade”.

O diálogo é ferramenta fundamental na intervenção docente nas situações de indisciplina, pois estes comportamentos comunicam necessidades não atendidas (Freller, 2001).

Retomando, os dados apontam como contexto provocador dos sentimentos de **rejeição, antipatia, incômodo** as atitudes de desatenção manifestadas de diferentes formas: conversa/ ruídos; ocupação dos(as) discentes em atividades diversas às propostas pelo docente; deixar de fazer as atividades.

eu acho que ocorre uma troca de sentimentos de emoções ali [na sala de aula], quando há uma integração entre professor e aluno, acho [que] acontece alegria, bem estar, simpatia das partes. Quando uma situação boa de aprendizagem não ocorre, pode até acontecer ódio, de repente, entre ambas as partes do professor em relação ao aluno e vice-versa. (...) os sentimentos são muito familiares, fogem da esfera profissional para ser uma troca mesmo de sentimentos ali fortes, até na verdade, na situação de indisciplina, quando mexe com a estima do professor, há um sentimento de rejeição, às vezes, há uma criança que aflora ali naquele espaço de sala de aula, muitas vezes o professor deixa de ser adulto. Acho que isso aconteceu comigo algumas vezes. (Professor Claus)

As citações demonstram que a relação professor- aluno(a) vai além da transmissão de *conteúdos*, abarcando sempre uma *troca de valores pessoais entre ambos*, uma troca de sentimentos e emoções ocorre na tríade professor- aluno(a)- conhecimento no processo ensino–aprendizagem. Neste processo sentimentos fortes emergem tanto no âmbito docente quanto discente: **alegria, prazer** quando se efetua a aproximação do aluno(a) com o saber científico e tecnológico social e culturalmente construído pela Humanidade e **ódio** “*quando uma boa situação de aprendizagem não acontece*”. A “*integração entre professor e aluno*”, o estreitamento de laços afetivos positivos entre ambos em prol do conhecimento, gera sentimentos favoráveis: “*alegria, bem estar simpatia das partes*”.

Orientar a prática docente a partir deste princípio requer considerar que as conquistas dos(as) alunos(as) adolescentes no plano afetivo “é um lastro para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa (...) logo o professor precisa criar condições afetivas para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo e vice-versa” (Almeida, 2004:126).

Ao refletir as falas fica evidenciado também que **nos momentos** em que “o professor deixa de ser adulto” (Prof. Claus), ao lidar com situações de indisciplina na sala de aula, quando isto acontece a relação se desfaz, pois a relação professor- aluno(a) é marcada pela assimetria de papéis e funções diferenciadas. Estas situações de imperícia e indiferenciação afetam a auto-estima do professor.

O processo de desenvolvimento da pessoa é marcado por fluxos e refluxos, não se dá de forma linear. Neste sentido se pode compreender que, mesmo na fase adulta, na qual a consciência de si está construída, os contornos da personalidade podem se tornar menos nítidos, à medida em que a pessoa se depara com situações de imperícia, em que falem elementos, instrumentos, para lidar. As situações em sala de aula em que a emoção torna-se preponderante, o sincretismo impera sobre a diferenciação: “*há uma criança que às vezes aflora ali naquele espaço*” (Prof. Claus). Neste contexto, a preponderância da emoção ofusca a reflexão docente e explica a sensação experimentada de que uma “*criança aflora*” e o “*professor deixa de ser adulto.*” (Prof. Claus)

Entre o eu e o outro, a fronteira pode , de novo ter tendência para se apagar em certos casos de choque ou de obnubilação mental²⁶. O que era atribuído ao outro pode ser mais uma vez reabsorvido pelo eu. Finalmente, a preponderância pode, do eu passar para o outro.

Mesmo no estado normal, o adulto pode ter instantes em que se sente mais deliberadamente ele mesmo, e outro em que se julga sofrer um destino menos pessoal e mais sujeito às influências, vontades, fantasias de outrem ou às necessidades que fazem pesar sobre ele as situações em que está empenhado em relação aos outros homens. Na criança estas alternativas são mais aparentes. (Wallon, 1979:155)

Na entrevista do professor Claus há o reconhecimento da emoção e troca de sentimentos inerentes à ação educativa. Tal interpretação torna-se possível ao considerar a frase: “ *há sempre uma troca de valores pessoais entre ambos... ocorre uma troca de sentimentos, de emoções ali.*” (Prof. Claus). Ao falar que a troca de emoção sai do “*âmbito profissional*” pode dar a entender que sai do âmbito do que compete ao docente. Em contrapartida, o reconhecimento que ao não se efetivar o processo ensino-aprendizagem podem emergir sentimentos negativos, no caso o *ódio*- manifestação intensa da raiva, possibilita interpretar uma visão em que a dimensão afetiva permeia o processo ensino-aprendizagem.

Uma situação favorável ao processo de aprendizagem, possibilita o diálogo, é ancorada no predomínio de sentimentos positivos como prazer e bem estar, presentes em um contexto classificado como disciplinado.

O discurso ressalta também que a troca de sentimentos e emoções na relação professor- aluno(a) sai do âmbito *profissional*. Tal formulação possibilita pelo menos duas diferentes interpretações ao pensar no termo “*sentimentos familiares*”. Pode dar a entender que tais sentimentos “*fortes*” não deveriam emergir no contexto formal/ profissional e são mais comuns no universo informal, portanto a alusão ao ambiente familiar. Outra interpretação possível é a relação sincrética estabelecida nos momentos em que se eleva a

²⁶ Obscurecimento e lentidão do pensamento.

temperatura afetivo-emocional na relação com o grupo devido aos comportamentos indisciplinados.

Em contrapartida, uma boa situação de ensino-aprendizagem é caracterizada numa relação professor-aluno(a) e conhecimento permeada por sentimentos positivos, na qual aflora o prazer e a simpatia entre as partes.

Retomando, as atitudes de desatenção provocam os sentimentos de antipatia, rejeição e incômodo, geram, por vezes, um clima de animosidade na relação professor-aluno(a). O distanciamento reflexivo do professor individual e coletivamente em muito auxilia a efetuar os ajustes necessários ao seu planejamento na dosagem de conteúdos considerando a preponderância afetiva do estágio de desenvolvimento em que se encontra o(a) adolescente.

A falta de contrapartida da família e demais autoridades compõe, na entrevista do Professor Mark, mais um dos contextos provocadores que **incomodam** em se tratando de indisciplina.

O que incomoda é não ter contrapartida nenhuma de pais de outras autoridades, fica assim tudo na mão da gente, coisas até que não são da nossa alçada, mas isso é o que incomoda mais. (Prof Mark)

e essa outra parte de preparar a pessoa pra vida é função do pai e da mãe, não é? (...) Porque eu não tenho a obrigação de ensinar estas coisas. Querem colocar esta obrigação em cima da gente, mas isso é impossível! Esse tipo de coisa, isso é coisa da família não é, então é isso ... isso é uma coisa que.... você não vai conseguir nunca em quatro horas de aula.(Prof Mark)

A tarefa da escola e do professor de contribuir para a escolha de “valores em presença” (Wallon, 1979:217) do(a) adolescente não é contemplada na concepção deste professor, sendo atribuição única da família. O sentir-se **incomodado** ancora-se na concepção de uma escola que não abarca a construção de valores e limites deixa de focar suas ações de forma a contribuir neste processo de construção e de desenvolver nos alunos(as) sentimentos como a responsabilidade, cooperação, solidariedade.

Wallon (1979) salienta que é papel do educador contribuir para esta escolha de valores do(a) adolescente:

o mestre que tem verdadeiramente consciência das responsabilidades que lhe são confiadas tem que se decidir (...) quais são as relações sociais quais são os valores morais do seu tempo (...) tem que se decidir solidariamente com seus alunos sabendo deles quais são suas condições de vida. (Idem, ibidem:219)

Incômodo e desgaste

O ruído constante, as conversas paralelas **incomodam** e são apontados nas entrevista do professor Claus como fator de **desgaste** físico e mental. As constantes estratégias para lidar com as situações de indisciplina são fator de **desgaste** na entrevista do Professor Mark

O que incomoda é atrapalhar durante a atividade, é o barulho, é o ruído, o ruído é o que incomoda, acho que é a coisa que mais incomoda é o ruído porque até passa a ser uma questão de saúde para o professor, os alunos falando alto o tempo todo pode trazer problemas de saúde para o professor, problema nervoso, problema auditivo... (Professor Claus)

nunca houve uma grande situação de indisciplina, mas são pequenas situações de conversa, de barulho na sala, e isso acaba até (pausa) fazendo mal aos nervos do professor. (Professor Claus)

Então tem assim uma série de coisas assim que funciona [ao lidar com a indisciplina], e às vezes não funciona, mas depende, é uma coisa que gasta muita energia, porque toda hora você tem que estar lidando com um problema diferente, quando na verdade você teria que estar lidando com uma solução, isso gasta muito tempo e muita energia da gente, chega ao final do ano você “tá um trapo”. (Professor Mark)

As metáforas: “um trapo” e “sem energia” foram utilizadas para descrever como o entrevistado se sente ao final do ano letivo, após lidar com diferentes situações de indisciplina e de violência em sala de aula, dá pistas do impacto deste fenômeno como gerador de desgaste e estresse. A expressão “faz mal aos nervos” também revela a proporção deste desgaste.

Gordon (1977) ressalta o tempo despendido pelos professores na solução de problemas criados por comportamentos indisciplinados. Menciona também os sentimentos

de frustração, incapacidade, profunda decepção, ressentimentos que decorrem dos problemas de comunicação na relação professor- aluno/a.

Galvão(2004), Estrela (2002), também enfatizam o desgaste, estresse o sofrimento psíquico do professor ao lidar com a indisciplina em sala de aula e os impactos na sua auto-estima. Este impacto também é abordado por Freller (2001), Aquino (2003^a) e Ivanoff (1988). O ideal de competência aparece atrelado ao controle disciplinar.

Freller (2001) ressalta o ideário de disciplina presente nos sujeitos de sua investigação estavam assentados basicamente no desejo de controlar totalmente os(as) alunos(as). Os sentimentos indignidade de desânimo, cansaço, impotência, desvalorização são nomeados pelos professores(as) nas escolas públicas pesquisadas.

O ideal de exercer uma autoridade irrestrita, propiciando, por outro lado, o interesse e a aprendizagem do aluno e, por outro, a disciplina e moralização, não se concretiza na escola pública atual. Ao se defrontarem com os limites de seu projeto normativo, e de ensino, os professores deslizam para práticas opostas: descompromisso, pouco envolvimento, apatia e descaso.

(...) Controlar a conduta dos alunos, mesmo que seja por um tempo limitado, mesmo que propicie mais bagunça em um momento posterior, mesmo que implique em propor tarefas mecânicas e sem significados, é uma estratégia de muitos professores, preocupados em aliviar-se momentaneamente. Também (...) para mostrar aos colegas e para si mesmo que são capazes de controlar a classe. Disciplinar, ordenar e controlar corpos e mentes dos alunos ainda é considerado pelos professores como uma das suas principais funções e indica quem consegue ser um bom profissional. Mas também constitui-se fonte de frustração...(Freller, 2001:140-141)

Mal estar e fracasso

*Eu estou me reportando muito ao momento presente, mas se eu pensar em anos anteriores, teve situação da dificuldade ser tão grande de organizar o grupo para determinada atividade, de eu ter que sair às vezes para chorar. Então tiveram algumas vezes até situação de choro... tipo **eu sou um fracasso**, não consigo ser um bom profissional e isso é muito ruim, aquele momento, um mal estar muito grande. Mas às vezes são estas situações que impulsionam você até para um crescimento pessoal e profissional.*(Professor Claus)

Na entrevista do Professor Claus a dispersão dos(as) alunos(as), a “*grande dificuldade de organizar o grupo para determinada atividade*”, considerado nesta entrevista como desatenção/ falta de escuta provocam os **sentimentos nomeados: mal estar** (“*isso é muito ruim, aquele momento, um mal estar muito grande*”) e **fracasso** (“*eu sou um fracasso*”). O discurso revela que o tempo na carreira ampliou o repertório de intervenção docente diante dos comportamentos que considera indisciplinados. Com menos tempo de docência possivelmente a temperatura afetivo emocional era mais alta devido a falta de recursos (“*inexperiência*”) para lidar com comportamentos disciplinados. Algumas situações geraram grande tensão, cujo escoamento do tónus se deu por meio do choro.

O distanciamento reflexivo destes dilemas impulsionou o docente a novas buscas, indicando que sua intervenção foi cada vez mais “corticalizada”, tais situações de impasse impulsionaram ao aperfeiçoamento da prática em sala de aula, a manter a formação continuada, buscar novas didáticas para preencher as lacunas de sua formação inicial:

O curso de Biologia foi muito fraco na parte didática, explorou muito pouco a metodologia, depois fazendo o curso de psicopedagogia, a especialização, aí eu vi o quanto é importante você estar preparando estratégias e utilizando de estratégias diferentes para determinados assuntos. (Professor Claus)

As situações de indisciplina mobilizam a busca de diferentes estratégias para sustentar as atitudes de atenção em sala de aula. Esta citação põe em relevo a busca de novas estratégias de enfrentamento na formação continuada.

Na entrevista do Professor Mark as concepções que atribuem ao fenômeno indisciplina a fatores externos à relação professor-aluno- conhecimento acentuam os sentimentos negativos nomeados. A entrevista dá pistas de um combate travado cotidianamente em sala de aula, combate este que gera constante desgaste.

com os jovens de hoje: você não pode demonstrar fraqueza, se você demonstrar fraqueza ele vai querer montar em cima de você.(Professor Mark)

A falta de uma reflexão compartilhada com seus pares para fortalecimento e resignificação das situações de indisciplina e violência com que se depara acentua os sentimentos negativos nomeados e fragiliza o seu “suporte identitário” (Batista e Codo, 1999) com a profissão.

*Eu assim, no meu caso, eu gasto energia e às vezes a gente gasta até o próprio dinheiro da gente, para não ter retorno nenhum para fazer o **papel de funcionário da FEBEM desarmado**, porque é o que em alguns casos acontece, não estou falando de todos.* (Professor Mark)

A frase “*fazer o papel de funcionário da FEBEM desarmado*” poderia dar a entender a fragilidade, a vulnerabilidade gerada pelas situações de indisciplina e a necessidade de ampliar os recursos (“*armas*”) para pautar sua intervenção de forma a obter os resultados desejados. Outra possível explicação seria a associação entre o exercício da autoridade à imposição pela força, neste sentido levantar-se-ia como hipótese que o estar “*desarmado*” poderia indicar o esvaziamento da sua autoridade na sala de aula, a cuja arma que a legitimaria é a força/punição.

Impotência, sentir-se inútil, sentir-se anulado, sentir-se desacatado

Na entrevista do professor Claus os sentimentos nomeados: **sentir-se inútil, anulado** são provocados pela desatenção, pela falta de produção na aula, pela indiferença de alunos e alunas.

Como eu me sinto? Inútil, situação de inutilidade mesmo ali naquele momento. E ao mesmo tempo eu olho alguns alunos que estão tentando fazer as atividades e participar da aula que é um grupo minoritário assim pelo menos das turmas que eu tenho atuado. (Professor Claus)

É uma turma que não atua. A alienação também pode ser uma forma de indisciplina, às vezes há uma (pausa) forma diferente de ser disciplinado, não sei nem se caracterizaria assim (pausa), é não ter uma resposta ao que você está falando, é você falar e eles não te darem uma resposta de forma nenhuma, eles estarem ausentes mesmo, indiferentes, (pausa) é a anulação da sua figura enquanto professor, é o que ocorre muito, é você falar e eles não ouvirem mesmo. É estarem ouvindo sem ouvir, esperar terminar para continuar não fazendo nada (sorri). (Professor Claus)

Ah, é o descaso, (pausa) a falta de valorização (pausa), a indiferença eu acho, a indiferença seria a marca de algo que incomoda muito. (Professor Claus)

O sentimento de **inutilidade** é nomeado nesta entrevista relacionado às manifestações da indisciplina em sala de aula. São apontados os comportamentos repetidos

de alguns alunos e alunas de ignorar as atividades propostas “*não produzir nada e não fazer nada em tempo algum, em momento algum*” e centrar o foco da atenção nas conversas, risadas, atividades alheias às desenvolvidas no momento da aula. É apresentada outra manifestação dos comportamentos indisciplinados designada como “*alienação*”: estar em sala alheio às atividades propostas, à presença do professor.

eu acho que há uma repetição de comportamento, determinados alunos tem sempre aquele comportamento de não produzir nada e não fazer nada em tempo algum, em momento algum, e na verdade sempre são lideranças dentro da sala, sempre tem grupos que estão juntos. Até porque o que eles fazem ali é muito mais interessante, que é conversar, que é rir... Professor Claus)

As citações acima dão a entender que estas manifestações poderiam ser percebidas como um boicote silencioso às atividades realizadas em sala de aula. Neste sentido a “*indiferença*” poderia ser entendida como uma ação intencional discente de ignorar as atividades propostas, de atuar em sala negando a presença e a ação docente. Contrariamente ao confronto direto, à agressividade explícita, são movimentos de oposição às atividades propostas pelo professor que se manifestam de formas sutis. A indiferença faz com que o professor sinta “***anulada***” a sua “*figura*” em sala de aula, ou seja, sente que deixa de cumprir seu papel diferenciado na coordenação do grupo/classe, na mediação entre o(a) aluno(a) e o saber.

As falas fornecem outros elementos para reflexão, fica explicitada a não adequação do(a) aluno (a), caberia também pensar na adequação da atividade proposta. Os comportamentos indisciplinados comunicam também a inadequação da atividade, já que a maioria discente tem o foco de atenção voltado a outras direções que as apontadas na ação docente. Em alguns momentos, as relações entre si (“*conversas*”, risos) atraem mais o interesse que o conteúdo apresentado. A necessidade do replanejamento torna-se imperativa à ação docente, quando se reflete sobre o que os comportamentos comunicam. Conforme foi mencionado nesta entrevista, nas atividades que suscitam o interesse (as atividades de campo e as realizadas com os recursos da informática), a dispersão dissipa-se e o foco da atenção volta-se à proposta do docente.

A reflexão aponta um dilema “*posso avaliar que as situações de indisciplina estão ligadas mesmo a falta de uma atividade interessante para aquele assunto.*” (Professor

Claus) O desinteresse pode inibir a necessidade de conhecer do(a) adolescente. Nas atividades que envolvem a subjetividade do(a) aluno(a) o interesse se faz presente, atividades que envolvem criação, discussão de pontos de vista, assuntos referentes às mudanças que enfrenta neste estágio de desenvolvimento mobilizam o interesse: o desafio de conciliar estas necessidades afetivas com os conteúdos a serem trabalhados requer um investimento no planejamento, a exploração e ampliação das possibilidades de expressão do(a) aluno(a) e um coletivo docente que possibilite reflexões compartilhadas sobre o que os comportamentos indisciplinados comunicam e quais os ajustes necessários à ação docente. Neste sentido pode-se compreender o **mal estar** implícito, pois as falas revelam que o professor tem clareza da necessidade de replanejar suas ações, a auto-estima docente é abalada diante deste contexto.

Os dados também revelam, como parte do contexto provocador dos sentimentos negativos nomeados, uma instituição com modelos individualizados e a ausência de estratégias coletivas para lidar com o par dialético disciplina/indisciplina em sala de aula.

A falta de um grupo de formação que dê sustentação e acolhida à prática pedagógica, contribuindo para ampliação de repertório e ressignificação das intervenções, gera **fragilidade e insatisfação** no entrevistado.

Frustração, chateação, desânimo, carência/sensação de menos valia

Na entrevista do Professor Claus são nomeados os sentimentos: **carência** compreendida pelo entrevistado como “*sensação de menos valia*”. O sentimento de frustração é captado no discurso.

Na entrevista do Professor Mark foram nomeados os sentimentos: chateação e frustração. Participar do sistema de ensino municipal (ensino em ciclos) provoca o sentimento de chateação no entrevistado.

*Outro dia eu li um artigo em uma revista e dizia exatamente.... que... essa estrutura [educacional] está programada para o cara fazer o que? A função da escola hoje (...)Esse artigo dizia isso, a função da escola é preparar aquele cara ‘encabrestado’ para ele ir lá e apertar o botãozinho, pronto. Isso é o que me deixa **chateado, você ser obrigado a participar disso** ... (Professor Mark)*

Sente-se *chateado* com relação ao fato de ter que seguir a um sistema educativo com o qual não concorda. A falta de sentido da escola é posta em destaque no discurso, indicando a necessidade de constituição de sentidos, ressaltando o valor social da escola e a necessidade de ressignificar a ação docente. O processo de formação continuada é pode auxiliar este professor na construção de sentidos e significados na sua ação cotidiana na esfera escolar. A visão que o entrevistado tem do sistema educativo na esfera pública possivelmente reflete a insatisfação diante de um contexto que abrange a ineficácia da ação do Estado na educação.

Enfim, atribui às questões macro estruturais as mazelas da escola pública: ao sistema de ensino e ao governo. Considera a escola atual dissociada da sua função enquanto garantia do processo ensino- aprendizagem.

o cara [aluno] não sabe o que ele está fazendo ali [na escola]. Ele não sabe que a escola tem uma função na vida dele. É exatamente isso que governo quer, que ele não saiba qual é a função deles na escola... (Prof Mark)

Ao culpabilizar o sistema e o governo, o entrevistado deixa de considerar a relação professor/aluno(a) como fundamental no processo ensino-aprendizagem. Possivelmente deste fato deriva o sentimento de insatisfação/frustração com relação à escola e a indisciplina em sala de aula.

O sentimento de **frustração** é reiterado ao longo do relato (seis vezes). As principais situações provocadoras são: o sistema de ensino, a *falta de sentido* diante da profissão docente, a falta de envolvimento da direção e coordenação pedagógica no enfrentamento da disciplina/indisciplina, que é considerada como encargo somente do professor, a baixa auto- estima docente no ensino público, a falta de cobrança da escola dos limites e responsabilidade do(a) aluno(a).

*Olha o que eu sinto assim, entendeu , só para explicar, depois eu vou falando, mas só para você entender: eu estou sempre procurando uma maneira de sair fora... da Secretaria da Educação e nunca mais olhar para trás, entendeu? Porque eu sou uma pessoa que é movida assim, tudo que eu faço tem que ter um sentido e um objetivo. (...) Eu acho que a palavra certa seria **FRUSTRAÇÃO**, eu acho que a palavra certa seria essa. Não é com as crianças (...) que eu estou te falando esta **FRUSTRAÇÃO** não é como pessoa, não, é com a profissão. Eu costumo dizer sempre nas reuniões aqui, porque trazem uns textos assim pedagógicos, sabe, eu sempre falo no final: E aí? Só quem faz é o **professor** e aí? Eu costumo dizer*

quando vêm com aquelas [leis] LDBs e ECAs, eu falo assim: E aí? A obrigação é só do professor? A obrigação também é do CP do diretor. (Professor Mark)

A vontade cotidiana de desistir da profissão e “*nunca mais olhar para atrás*” indica a intensidade do sentimento nomeado.

As falas ao indicarem uma insatisfação com relação à escola considerada sem função e às ações docentes consideradas sem sentido reafirmam as constatações de Aquino (1998) sobre a direção ética para qual aponta a reflexão sobre a indisciplina que requer um encaminhamento ético:

Essa é uma distinção importante porque os grandes problemas que enfrentamos hoje evocam, na maioria das vezes, este ‘para quê escola?’ Acreditamos, portanto, que grande parte dos nossos dilemas de todo dia exija um encaminhamento de natureza essencialmente ética e não metodológica, curricular ou burocrática.

Curiosamente, essa idéia parece apontar na mesma direção para a qual o aluno indisciplinado está nos chamando à atenção. (AQUINO, 1998: 201).

Ao mencionar que se sente frustrado diante da profissão, por achá-la sem “*sentido*” e “*objetivo*”, ou melhor, sentir-se sem função tal constatação afeta a sua auto estima.

A minha FRUSTRAÇÃO é essa: você está trabalhando em um lugar que ... para o governo não tem função.(Professor Mark)

*A FRUSTRAÇÃO é isso daí, aqui na escola a gente tem gente muito boa, gente que trabalha em excelentes escolas [particulares] aqui em São Paulo, como [cita uma escola particular de renome], entendeu, e que são funcionários da prefeitura e que **aqui se sentem um nada...*** (Professor Mark)

A expressão “*aqui se sentem, um nada*” (Professor Mark) ao referir aos(as) docentes que trabalham em escolas particulares e públicas, revela a opinião da entrevista que os(as) professores(as) do ensino público municipal está com baixa auto estima.

Batista e Codo (1999:60) abordam a crise de identidade e sofrimento que os educadores e educadoras estão experimentando diante da profissão. Busca estabelecer “relações entre essa crise de identidade que abala a ‘crença em si’ e o ‘sentido de si’ desses profissionais e sua saúde mental no trabalho neste final de século”.

Nessa discussão salientam que a profissão docente “demanda do trabalhador estabelecer vínculo afetivo... com seu trabalho, e por isso os aspectos da ‘realidade de trabalho’ acima comentados participam agregando ou subtraindo conflitos a um tipo de vínculo que é estruturalmente problemático” (Idem, *ibidem*:76). Destes conflitos advém a *suspeição* sobre a sua competência profissional que atinge seu suporte identitário. Quando o(a) professor(a) considera o seu trabalho sem sentido abre-se espaço para o *sofrimento psíquico* uma vez que o trabalho:

enquanto atividade, tem sentido quando processo de objetivação da minha subjetividade no objeto do trabalho tem um sentido positivo. (...) nesse processo o que veio à tona foi o saber e saber- fazer do trabalhador, a sua competência. O trabalhador se observa no seu produto como num espelho, seu produto o interpela. Se a objetivação da sua subjetividade no aluno mostra uma face negativa ... ele será recorrido por um *frisson*: *sua identidade será atingida*. (Idem, *ibidem*: 84)

A instituição e seus “*modelos individualizados*”, a ausência de uma intervenção conjunta, de um projeto pedagógico voltado ao enfrentamento coletivo da questão disciplinar e a ausência de perspectivas de mudança compõem o contexto provocador do sentimento de **frustração** que se desvela no relato do Professor Claus.

então não tem muita explicação para estas questões disciplinares. Uns [alunos(as)] tem mais um interesse mais acadêmico e outros menos, eu acho que o meu momento não é tão bom neste sentido. Os professores acreditam muito até na sorte de pegar uma sala, já mais preparada e uma sala menos preparada (pausa) às vezes da forma que a instituição é, parece meio que um jogo de azar no momento da escolha, o que será que eu vou pegar uma sala boa ou ruim? (pausa) Por falta de continuidade no trabalho mesmo... acho que as pessoas sobreviveram, num determinado período, na escola para conseguir chegar até o fim assim, mas não tem nada plantado para o ano que vem, já se sabe que vai ser tudo igual, não se sabe que professores estarão... mas se sabe que os alunos serão os mesmos e que a luta vai ser igual, não há uma possibilidade. [Professor Claus]

A contribuição de Wallon nesta direção é relevante a proposta educacional voltada para a integralidade do indivíduo contemplando seus diversos domínios funcionais. Uma educação voltada para o seu tempo, para as situações apontadas pelo aluno concreto.

Os reflexos da falta de enfrentamento conjunto da equipe escolar com relação à indisciplina é vislumbrada nas entrevistas. O professor Claus dá ênfase a este aspecto, a

necessidade de construção de uma intervenção coletiva que reconfigurasse a escola é salientada. A ausência desta perspectiva na escola em que trabalha provoca o sentimento de **carência**.

Eu acho que a escola é formada, acima de tudo, por pessoas carentes: professores, alunos.

(pausa) Ah...[carência é] uma sensação de menos valia, talvez, parece que todos estão lá obrigatórios. O professor tem que cumprir a sua jornada, porque é o trabalho dele estressante, o aluno porque tem que assistir as aulas, a escola não é um espaço que as pessoas gostam de estar, é tudo muito obrigatório, as pessoas não vêem a hora de ir embora, de... tudo é um ritual obrigatório demais, todos estão obrigados lá dentro como se fosse uma penitência, então isso gera uma carência geral, então são pessoas... profissionais mal amados e alunos mal amados (risos). (Professor Claus)

A **carência**, compreendida na entrevista do Professor Claus como “**sensação de menos valia**” é um dos sentimentos nomeados associado às vivências da indisciplina em sala de aula. Este sentimento é provocado pela *obrigatoriedade* e pelo **desprazer** no cotidiano em sala de aula, caracterizado como *estressante*, “*um ritual obrigatório*”.

Estes elementos permitem dizer que esta escola divorciou-se do prazer tanto na esfera docente como discente. O prazer na relação ensino –aprendizagem é fundamental no resgate da disciplina em sala de aula.

A frase: “*uma carência geral, então são pessoas... profissionais mal amados e alunos mal amados*” indica a **não satisfação** das necessidades afetivas tanto de professores(as) como de alunos(as).

noções de justiça e igualdade, as demandas de respeito de uma personalidade agora diferenciada, poderão quando não atendidas, despertar o sentimento de ser mal amado. Dantas (1993:75)

Fica implícito o sentimento de **desânimo** na metáfora escolhida: “*como se fosse uma penitência*”, a *obrigatoriedade* e a ausência de perspectiva provocam tal sentimento, a cada ano não se vislumbram projetos integrados nesta escola. O termo *penitência* possibilita pensar em um contínuo **desprazer**. Antecipa-se o **desgaste** a ser provocado pelos comportamentos indisciplinados a cada ano.

então não tem muita explicação para estas questões disciplinares. Uns [alunos(as)] tem mais, um interesse mais acadêmico e outros menos, eu acho que o meu momento não é tão bom neste sentido, os professores acreditam muito até na sorte

de pegar uma sala, já mais preparada e uma sala menos preparada (pausa) às vezes da forma que a instituição é, parece meio que um jogo de azar no momento da escolha, o que será que eu vou pegar uma sala boa ou ruim? (pausa) Por falta de continuidade no trabalho mesmo, por exemplo, agora encerra um ano letivo aonde não se tem praticamente nada plantado, acho que as pessoas sobreviveram, num determinado período, na escola para conseguir chegar até o fim assim, mas não tem nada plantado para o ano que vem, já se sabe que vai ser tudo igual, não se sabe que professores estarão... mas se sabe que os alunos serão os mesmos e que a luta vai ser igual, não há uma possibilidade. (Professor Claus)

A ausência de um projeto pedagógico com ações a médio e longo prazo para o enfrentamento conjunto da indisciplina reforça o **sentimento de mal estar** nomeado na entrevista, bem como fornece indícios para ressaltar o sentimento implícito de **desânimo**: *“não tem nada plantado para o ano que vem, já se sabe que vai ser tudo igual... não há uma possibilidade”*.

A falta de continuidade das ações nesta instituição e as práticas individualizadas que não convergem a um projeto comum, fazem com que o processo de escolha de classe ao início de cada ano seja percebido como um *“jogo de azar”* ou de *“sorte”*. A hipótese aventada na entrevista para tal percepção assenta-se em uma ambigüidade: os fatores explicativos da indisciplina são atribuídas fundamentalmente às questões referentes à tríade professor(a)-aluno(a)- conhecimento, mas os fatores explicativos dos comportamentos disciplinados são atribuídos às características individuais de alunos e alunas: uns *“tem mais, um interesse mais acadêmico e outros menos”*.

O termo *“sobrevivência”* dá a entender a intensidade do **desânimo** e ausência de perspectivas, pois acredita-se que *“os alunos serão os mesmos e que a luta vai ser igual”*, isto é, sem planejar no coletivo docente os necessários ajustes para reduzir os sentimentos negativos na relação professor(a)- aluno(a) provocados pela indisciplina.

(pausa longa). Eu acho que a falta de um projeto consistente, professores com uma dedicação mais voltada ali para (pausa), eu acho que assim, o professor com uma dedicação integral ali àquela escola, àquele período, àqueles alunos. (Professor Claus)

A falta de uma reflexão compartilhada com a coordenação pedagógica e falta de um projeto político pedagógico que alinhavasse uma linha de atuação única para o enfrentamento da questão disciplinar são também postos em evidência nas entrevistas:

Procurar uma integração mesmo entre o grupo através de um Projeto Pedagógico forte. as escolas não têm um projeto voltado, por exemplo, para combater a indisciplina. Sempre que se discute é medidas de como sanar num determinado momento. Elas não são pensadas a longo prazo, trabalho a longo prazo, até porque há uma mudança constante de professor e isso também afeta o processo de sala de aula... (Professor Claus)

Todos os fatores acima descritos acentuam os sentimentos experimentados nas situações de indisciplina e dificultam o necessário ajuste das intervenções do docente.

São postos em destaque nesta entrevista, alguns fatores que reduziriam as situações provocadoras dos sentimentos negativos associados à indisciplina. Dentre estes fatores, o apoio da direção para dar suporte às ações docentes, numa atuação conjunta.

a falta da participação da direção e da coordenação pedagógica, por exemplo, como um elemento que possa estar atuando juntamente com o professor, não só como um repressor que o professor vai procurar no momento de dificuldade, mas alguém que vai além disso, de uma ação policial, mas que possa dar um suporte pedagógico. (Professor Claus)

Os conteúdos fragmentados, compartimentados, o desgaste da instituição escolar que “*existe como se estivesse ainda no século passado, literalmente*” também são alvo da crítica esboçada no discurso.

houve um desgaste da instituição escola, da forma como ela existe, da forma como ela se perpetua ainda. Ela existe como se estivesse ainda no século passado, literalmente. Cada professor entra na sua sala com o seu rol de conteúdos compartimentados, estanques, são posturas diferentes. (Professor Claus)

A convergência das ações educativas ao Projeto Político pedagógico. O papel diferenciado da coordenação pedagógica na construção de “*uma linha comum*” com o corpo docente com a tarefa de fomentar uma discussão e negociação ética entre as diferentes concepções que permeiam as práticas pedagógicas, tendo em vista o enfrentamento da questão disciplina/ indisciplina tendo como horizonte o resgate do prazer na relação professor(a)- aluno(a) e conhecimento.

A formação continuada poderia favorecer essa tríade e possibilitaria espaços para discussão das situações de indisciplina com as quais os(as) professores(as) se deparam na sala de aula, possibilitando uma reflexão compartilhada e favorecendo ajuste entre as necessidades discentes e docentes. A construção de um coletivo que sustente práticas

integradas rumo a um projeto comum, ajudaria a consolidar a identidade do grupo docente, possibilitando os sentimentos de pertença, solidariedade entre os seus pares, contribuindo também para o fortalecimento da auto-estima docente, legitimando a autoridade necessária. Ter um projeto comum que viabilizasse uma gestão democrática das regras de convívio na escola e em sala de aula.

Compartilhar diferentes visões a respeito de disciplina /indisciplina, as formas como lidam com os comportamentos considerados indisciplinados, a importância das regras de convívio, os sentimentos experimentados e as interferências no processo ensino aprendizagem seria uma valiosa ferramenta para uma prática educativa com qualidade. Tal compartilhar daria sustentação ao grupo docente e possivelmente diminuiria os sentimentos negativos destacados nesta entrevista.

Os dados também revelam, como parte do contexto provocador dos sentimentos negativos nomeados, uma instituição com modelos individualizados e a ausência de estratégias coletivas para lidar com o par dialético disciplina/indisciplina em sala de aula.

A falta de um grupo de formação que dê sustentação e acolhida à prática pedagógica, contribuindo para ampliação de repertório e ressignificação das intervenções, gera **fragilidade** e **insatisfação** nos entrevistados. Permitem também supor a falta de acolhida na instituição entre as equipes técnica e docente.

A falta de um clima institucional favorável que dê suporte à reflexão docente, viabilizando espaços de escuta, debates com diferentes interlocutores auxiliaria satisfazer parte das demandas afetivas, diluindo os sentimentos negativos e favoreceria o par professor-aluno(a) e conseqüentemente o processo ensino aprendizagem.

Algumas “cenas” relatadas envolvendo aluno e aluna indisciplinados

I- Alunos indisciplinados:

1.1- Situações de embate com aluno (“bate-boca”, birra)

Sentimentos: **Raiva, sentir-se diminuído, sensação de perda de poder**

Nervosismo (manifestação de **raiva**) foi o sentimento nomeado, pelo **Professor Claus**, provocado pelo comportamento de um aluno que estava “*atrapalhando a aula*”. Foi relatada uma situação de embate.

Então... há situações, por exemplo, de você tentar tirar um menino da sala para ele fazer a atividade lá fora, uma vez que está atrapalhando, e ele não quer sair. Então é uma situação até que eu aprendi a lidar com ela. Uma situação que eu estava mais nervoso que o próprio menino (sorriso) quando foi chamado a atenção, então ficarão dois, é.... praticamente dois adolescentes, porque ele embirrou, eu dizendo que ele queria sair, que ele deveria sair. Até numa situação dessa tem que passar uma tranquilidade na hora, ter muita calma, muita segurança. A segurança, eu acho, do professor é fundamental, não perder a calma, não perder o equilíbrio, porque eu acho que quando acontece isso, que o aluno percebe, as situações ficam mais difíceis de serem resolvidas. Até ele sair da sala em determinado momento em que ele está sendo muito inconveniente, pode gerar uma situação pior ainda, que nem o diretor consegue tirar. (Professor Claus)

A forma encontrada para lidar com a situação, foi tentar tirá-lo da sala. A situação relatada revela a elevada temperatura afetiva diante do comportamento indisciplinado: “*eu estava mais nervoso que o próprio menino*”. A avaliação *a posteriori* indicou a **necessidade de outros sentimentos positivos** para conduzir a intervenção, de forma a evitar o embate, tais como: **calma/tranquilidade, segurança e equilíbrio**.

O contágio na relação professor-aluno fica mais uma vez em destaque, o comportamento do aluno provocou o nervosismo, ou seja, a **raiva** no professor. A reação do aluno foi também uma manifestação de raiva: “*ele embirrou*”. O embate acentuou a raiva no professor, que ficou sem recursos para administrar a situação e atuar como “adulto”. Constata-se que a falta de recursos do professor ao *lidar com a situação* acentuou o sentimento negativo e gerou uma indiferenciação de papéis com o aluno: “*ficaram dois adolescentes na sala de aula*”.

(pausa longa) Quando ele não acatou... ele acabou ficando lá, não tinha jeito, nem que rebocasse o menino ele não ia sair. É uma situação mal conduzida, então tiveram situações de indisciplina que foram mal conduzidas e que neste bater de frente com o aluno, às vezes ele acaba ganhando, geralmente eles acabam ganhando, até porque são a maioria. (Professor Claus)

Após reflexão ficou constatado que a intervenção foi “*mal conduzida*”, pois acentuou o comportamento que queira evitar. O saldo da situação: o aluno não acatou a

determinação docente, o “*bater de frente*” mostrou-se uma forma ineficaz de administrar o conflito. O repertório de intervenção foi ampliado.

É uma situação que acaba... sendo diluída depois de uns dias, mas é uma sensação ruim, principalmente de perda de poder ali na sala isso acaba mexendo com a estima de alguma forma. Eu acho que acaba se estabelecendo muitas vezes uma relação de poder, quem pode mais quando há um problema de indisciplina na sala, acaba desviando o foco da atividade às vezes para ficar só numa briga pessoal, então quando ocorre isso mexe com a estima. (Professor Claus)
Eu acho... [que mexe com a auto- estima] dos dois: do aluno e do professor (Professor Claus)

A situação provocadora do sentimento de **nervosismo/raiva**, também gerou outros sentimentos tanto no professor como no aluno.

Eu acho que ali naquele momento ele se sente exposto, perante o grupo, uma vez que vai ter que sair da sala, porque ele é uma “persona non grata”, eu acho que ele também se sente diminuído e ele enfrenta, ele revida, ele agride e o professor se sente também, eu acho que na verdade... (Professor Claus)

[O professor se sente] Também diminuído perante a sala, mas eu acho que a estima dos professores em geral, conversando com os colegas, a estima do professor, ela está bastante diminuída, falta da atenção do adolescente, pela falta de interesse pela escola, a própria instituição assim, precisa ser revista (longa pausa).(Professor Claus)

Ambos **sentiram-se “expostos”**: o aluno pela ordem dada pelo professor diante dos(as) demais colegas e o professor diante da recusa do aluno a atender sua determinação durante a aula. **Sentiram-se também humilhados** (“*diminuídos*”), ou seja, ficaram com a auto-estima abalada. O aluno reage com **raiva**, “*revida*” e “*agride*” este enfrentamento acentua no professor o sentimento de **humilhação** perante a sala.

No desfecho da situação fica a “*sensação de perda de poder*”, atribuída a uma disputa “*pessoal*” : *quem pode mais*”, nesta disputa o professor se sente enfraquecido, com a auto estima abalada.

No referencial walloniano a oposição ao outro é necessária ao desenvolvimento, à diferenciação, afirmando a personalidade do adolescente com maior autonomia e de forma distinta ao adulto. As atitudes de oposição ajudam a demarcar os valores e a imagem de si projetada no futuro.

As situações de conflito podem ser construtivas quando se reflete sobre as demandas que comunicam, as necessidades a serem atendidas. Para avançar e introduzir as mudanças necessárias à prática, de acordo com Galvão (2004) os obstáculos a serem vencidos são: superar as atitudes de negação e a culpabilização na escola e na sala de aula.

Esta lógica também possibilita “a culpa recair sobre o educador ou a escola, que tenderiam a ver qualquer conflito como **indicador do fracasso completo da ação educativa, ou resultado de uma incompetência pessoal**”²⁷ (Galvão, 2004:223). Esta tendência é identificada nos professores que se dispõe a refletir constantemente sobre sua prática. A tarefa que se impõe é diferenciar as situações de conflitos construtivas das destrutivas “como podem ser as situações de humilhação...”²⁸ (p.223) Faz-se necessário “preparar o professor a ocupar a posição de confronto inerente à tarefa educativa”(idem).

Outro aspecto a se considerar são os efeitos negativos da exposição e humilhação na constituição da identidade do(a) adolescente. Considerando os sentimentos ambivalentes de vaidade e timidez/vergonha. O desejo de ser admirado de surpreender os outros, coexiste com os sentimentos de dúvida em relação a si mesmo(a) e vergonha. Estas atitudes “alternam e combinam na mesma pessoa.”(Der,2001:118).

1.2- “Bater boca” com o professor - sentimento captado: raiva

Na entrevista do **Professor Mark** é relatada uma situação de “bate-boca” com um aluno. O sentimento captado no relato foi **raiva**.

O tema foi a violência policial sofrida pelo adolescente, que estava revoltado com a situação. Nesta situação é relatada a relação entre a “autoridade” policial e o “usuário”, considerado “*pouco respeitoso*”.

a gente tinha um aluno aqui, aí é que entra a história do problema, o pai e mãe tinham se separado. Eu já fui policial também, por muito pouco tempo, depois eu queria fazer faculdade e eu saí. Ele sabia desse meu histórico. Eu estava dando aula e ele estava lá no fundo falando... ele saiu ai para fumar o dele. Tomou um pau da policia. A policia “garfou” todo mundo, aquela velha história, ai que eu falo do usuário que deve ser pouco respeitoso com a pessoa que está trabalhando. Acabou levando lá suas bolachas, ele estava todo revoltado na sala, porque ele ia matar, porque ele ia arrumar uma metralhadora e não sei o quê. (Professor Mark)

²⁷ Grifos meus.

²⁸ Estas considerações da autora, neste trecho, apoiam-se na pesquisa realizada por Cifali (1999). Para maiores consultas a referência: CIFALI, Mireille. Educar, uma profissão impossível- Dilemas atuais. In: **Estilos da Clínica**, Vol. IV, n.7. São Paulo, Instituto de Psicologia/USP,1999.

A forma encontrada para lidar inicialmente foi interromper a aula, repreender o aluno. É relatado o “*problema*” familiar: a separação dos pais que parece ser a hipótese para explicação do comportamento do aluno pelo docente.

Outro dado a se destacar é o fato do aluno saber que o professor é filho de uma policial e já exerceu a função. Há uma situação de provocação por parte do aluno. A frase “*usuário pouco respeitoso com a pessoa que está trabalhando*” poderia também referir-se ao professor diante da provocação feita.

Eu parei a aula e falei assim: ‘Amigo! Você não tem nem cabelo no dedão do pé e você vai comprar uma metralhadora’. Ele queria brigar comigo, eu virei para ele e disse: “Olha, para não piorar a coisa e não arrumar confusão, eu vou arrumar o meu material e sair da sala, porque o bicho vai pegar pro seu lado. Porque eu não admito que você fale assim, porque você não conhece, você só está contando aqui, esta história que você está contando aí, você está contando só o seu lado, não tem ninguém aqui para contar o outro [lado]. Ou você não sabe que fumar maconha é crime?” (risos) (Professor Mark)

A expressão “*o bicho vai pegar*” possibilita entender o quanto o professor ficou afetado, **irritado**/ com **raiva** diante da provocação feita. Poderia também dar a entender uma forma de ameaça-lo (“*o bicho vai pegar pro seu lado*”).

Esta situação exemplificaria uma situação de contágio, a raiva do aluno contagiou o professor que interrompe a aula e discute com ele. As situações de contágio são marcadas pela indiferenciação de papéis e pela preponderância da emoção sobre a razão. A forma como lidou posteriormente: recuou. Ao controlar seu impulso, medir as conseqüências, a preponderância cognitiva pautou a sua ação para o “*bicho*” não “*pegar*” . Ao relatar este episódio classifica que “*não foi muito grave*”. Informou que o aluno não concluiu o ano letivo.

Mas foi assim uma coisa de bate-boca não foi assim, ele depois não conseguiu terminar o ano. O pai e a mãe se resolveram muito bem, indo um para cada lado, quem não se resolveu foi ele. A gente não teve mais notícia do que virou. A maioria volta aqui depois para falar o que está fazendo da vida, mas esse aí nunca mais voltou, não sei com quem ficou, mas não foi assim um coisa muito grave. (Professor Mark)

1.3- Xingar o guarda / xingar o professor.

Esta situação ocorreu em uma “atividade de campo”: ida ao teatro. É interessante novamente notar a exemplificação dada aproximando o campo de atuação do policial ao do professor.

nós tivemos um problema... fomos a um teatro super chique, lá no centro da cidade. Você sabe que lá a policia anda de bicicleta? (...). Um aluno começou a falar bem alto. Começou a xingar o policial. O cara parou, desceu e foi lá, deu um trabalho danado! (...) Do nada você vai lá e agride uma pessoa [policial] que só está trabalhando. (Professor Mark)

O entrevistado relata este episódio como também utiliza de alguns exemplos em que tanto autoridade docente quanto a policial é agredida ao executar o seu trabalho. A referencia a este exemplo deixa transparecer a concepção de autoridade que se impõe através da força, de autoridade autoritária. Outro exemplo dado nesta direção é apedrejamento de uma viatura policial enquanto realizava a ronda. O entrevistado manifesta sua indignação diante do fato. Ao transpor para a esfera escolar o professor dá o seguinte exemplo:

Eu não gostaria de ir a lugar trabalhar e todo dia chegar perto do local e ser apedrejado. (Professor Mark)

eu tô falando no geral. Se você passar com uma viatura, não é? Às vezes o coitado tá só ali passando com a viatura, porque a obrigação dele é passar por ali e ver se está tudo bem não é? (Professor Mark)

A situação de embate não se deu com o professor, mas a reiterada comparação entre estas profissões permite supor tratar-se de uma identificação, visto que o entrevistado atuou também como policial. Outra questão, conforme já mencionado é o tipo de relação com a autoridade desejada ao se aproximar estes dois campos profissionais.

Transpondo ao universo escolar:

*e na escola também, qual é a **sensação** que uma pessoa tem, de um professor: você chega numa sala, numa boa assim, você vai lá, dá sua aula, tal, e você ser **xingado, gratuitamente**. (Professor Mark)*

Entretanto quando indagado o que sente ao ser “xingado gratuitamente” entrevistado diz *não se importar* apesar de ter professores que se afetam. A alteração da tonalidade vocal, as expressões usadas davam a entender que o entrevistado também era afetado.

mas eu não me importo porque.... mas tem gente que se **afeta demais**, porque é gratuito você não entende o porque a pessoa tá fazendo isso. (Professor Mark)

Ao evidenciar como lida com a situação deixa claro que tais comportamentos indisciplinados são explicados a partir da perspectiva familiar. A visão é da que compete apenas à família esta construção de valores.

Sinceramente, eu não faço nada, porque eu sei que não vai virar nada, porque dependendo da pessoa, o pai e a mãe são piores. (Professor Mark)

Então às vezes eu não faço nada, porque às vezes o pai e a mãe... é aquela história que eu te falei: o pai e a mãe dele abriram a gaveta (risos) e jogaram o sujeito ali [da escola] e vem buscar só às sete horas ou ele vem sozinho. (Professor Mark)

2- Situações de violência

2.1- Atirar uma faca durante a aula

*Teve um aluno **que jogou uma faca em mim dentro da sala de aula. Ele** achou em um armário, ele achou e eu também não parei pra pensar se realmente ele queria jogar a faca em mim ou no colega (risos), mas quase pegou em mim, mas já teve uma vez passou muito perto... eu fiquei imaginando se tivesse sido um pouco mais perto, porque bateu na lousa na altura da minha cabeça. Aí você vê o nível do que a pessoa veio fazer na escola, a ponto dela pegar, mexer e puxar uma faca e jogar assim numa boa. (risos). (Professor Mark)*

Ao expressar “quase pegou em mim”, “fiquei imaginando se tivesse sido um pouco mais perto” o entrevistado dá indícios de uma situação provocadora de **medo**, apesar de não nomeá-lo. De acordo com WALLON (1949/1995) há uma variável gradação deste sentimento que podem gerar diferentes alterações do tônus desde manifestações hipertônicas (susto, alerta e surpresa) até hipotônicas próximas à vertigem, com “*queima total do tônus, ao ictus*” (p.131).

Este episódio pode ser caracterizado como um ato violento e não um ato indisciplinado. Ao que parece o sentimento dominante na situação foi o medo. Tal sentimento implícito no discurso negado pelo entrevistado. O riso, a forma de expressão no momento da entrevista denota ironia no discurso ao relatar um episódio violento que ameaçou sua integridade física.

A forma com que lidou foi encaminhar o aluno à direção (suspensão).

E o menino, pra falar a verdade, tirando isso eu até achei que o alvo era o colega, da faca, (risos) ele acabou sendo suspenso. (Professor Mark)

O entrevistado antes de relatar este episódio salientou que “a *indisciplina gera vários tipos de violência*” apontando que não concebe como sinônimos atos violentos e atos indisciplinados. Ao mesmo tempo ao narrar as situações envolvendo o aluno indisciplinado ele relata principalmente atos de violência e vandalismo.

O entrevistado não considerou esta situação como de violência física:

*já teve vários [casos de indisciplina], porque **a indisciplina gera vários tipos de violência**.(...) Assédio, eu já tive caso sério disso, violência física nunca. (Professor Mark)*

2.2- Ameaça de morte.

Sentimento dominante: medo/ “*eu não tenho medo*”

Este episódio trata-se também de outro ato violento: ameaça de aluno.

*Era uma oitava série. Já teve um **aluno que me ameaçou de morte** também. Aí eu falei para ele: “vamos lá fora que você pode me matar agora!” Mas ele, eu acho que ele esqueceu a carteira de homem em casa, nunca mais me incomodou assim... (Professor Mark)*

A expressão “*esqueceu a carteira de homem em casa*” pode dar pistas de uma visão que associa a afirmação da masculinidade via força, via violência da violência.

O sentimento é expresso na proposição negativa:

***Não eu não tenho medo não.** Acho que isso pega muito... isso já aconteceu algumas vezes com professoras, elas ficam [com] mais [medo] (Professor Mark)*

O sentimento expressado pelo professor foi “*eu não tenho medo*”, tal sentimento é atribuído às professoras: “*elas ficam mais*” com medo. A ambigüidade no discurso revela-se quando o entrevistado afirma não demonstrar medo para seus alunos/as, pois para ele seria sinal de fraqueza.

*com os jovens de hoje **você não pode demonstrar fraqueza**, se você demonstrar fraqueza ele vai querer montar em cima de você. Então isso aí **eu nunca deixei**, posso ter um monte de defeitos, mas isso aí eu não deixo, de jeito nenhum [mostrar medo], o cara começou a falar eu falo em cima, porque se você deixar ele crescer ele vai achar que ele está o “ban ban ban”. (Professor Mark)*

A expressão “*você não pode demonstrar fraqueza*” pode revelar a possibilidade do entrevistado sentir medo e buscar não demonstrar. Expressa também a tensão que possivelmente permeia a relação que estabelece com os alunos adolescentes. O medo parece ser o sentimento dominante, ou melhor a negação do medo. Não foram relatados os motivos que levaram a tal impasse.

Este relato dá indício que a violência marca a relação que estabelece com os adolescentes, sofre atos violentos e reage de forma violenta em sala de aula. Uma de elevada tonalidade emocional na relação professor-aluno(a).

2. 3- Alunos envolvidos com narcotráfico

Sentimento captado: impotência

Aqui a gente teve um pessoal que começou a querer montar uma firma aqui dentro da escola, uma boca e CIA, (pausa). Desse grupo, um já morreu, foi morto aqui na rua de cima e eles foram convidados a se retirar do local, eles acabaram pedindo transferência, muitos desistiram das escolas aonde estavam e estão ai pela vida. E um faleceu, que é uma coisa extremamente grave, mas é um problema exclusivo da escola, porque a polícia não pode entrar aqui dentro. Então, lidar com este tipo de coisa, está na mão da gente e aí é que está a história... (Professor Mark)

Este relato se refere a alunos que cometeram atos infracionais envolvendo drogas, considerado como o caso mais grave que ocorreu nesta escola. O desfecho se deu na expulsão destes alunos, como também alguns morreram em embate com outros grupos das vizinhança.

A frase: “*é uma coisa extremamente grave, mas é um problema exclusivo da escola*” dá a entender o sentimento de impotência diante desta situação.

II- Alunas indisciplinadas:

Xingar o professor :

Sentimentos: “*não ligo*”

Olha, eu acho que você fala assim de indisciplina mesmo com menina? Eu tive um problema estes dias, que foi o seguinte: ela estava na janela, aí é que eu te digo que elas estão mais evoluídas nisto daí, se é que isso é evoluir. Ela estava na janela e subiu em cima da carteira, porque tinha um monte de caras “bem sarados”, já mais adultos, jogando bola. Isso eu acho um outro erro da escola, transformar a escola em um clube de futebol de salão. Eles estavam lá jogando, lá na vagabundagem deles e ela lá babando. Eu falei: Não! Você vai sentar, senta no seu

lugar! Ela ficou revoltadíssima, me xingou de bicha e ficou revoltadíssima, porque ela queria continuar ali, me xingou. (Professor Mark)

O comportamento desatento da aluna afeta o professor. Esta situação de ignorar a atividade desenvolvida e a presença do professor foi também relatada pelo professor Claus. O foco da atenção da aluna era assistir o jogo pela janela da sala. Ao ser repreendida a aluna fica com raiva (“revoltadíssima”) e xinga o professor. Desfecho a aluna foi mandada para fora da sala de aula, o ato foi comunicado à família e desde então evita freqüentar as aulas de ciências.

Eu tirei ela fora da sala, inclusive quando eu tenho aula lá agora, todo dia que eu tenho aula lá, ela falta depois deste episódio. Ela procura me evitar. O pai veio na escola todo revoltado, porque eu tinha tirado ela fora da sala. A gente dá uma atividade fora da sala, até acalmar, abaixar a poeira e ela voltou pra sala. Eu disse: você não vai ficar na sala, só vai voltar depois que seu pai ou sua mãe vierem aqui saber o que é que você está fazendo. Ela falou assim: mas meu pai mandou eu ficar dentro da sala! Eu disse: o seu pai não é o Jose Serra²⁹, fora da sala! (risos) quem manda aqui é o prefeito. (Professor Mark)

É evidenciada uma forma de lidar de punir reatada nas duas entrevistas: mandar o(a) aluno(a) para fora da classe, deixa-lo(a) fazer a atividade no corredor, deixá-lo(a) exposto(a) aos olhares dos(as) demais alunos(as). Conforme já mencionado na entrevista do Professor Claus este tipo de punição expõe, humilha o aluno que “revida e agride o professor” (Prof. Claus).

o pai veio todo revoltado. Eu fui “curto e grosso” com ele: você sabe o que a sua filha estava fazendo dentro da sala? Ela tava grudada na janela olhando “macho” lá na rua! É isso que ela vem fazer aqui, procurar homem e aqui na escola não é lugar disto. Ele saiu pisando duro, não sei nem o que fez, sabe-se lá o que fez também pra ter uma filha desta, ou não saber que a filha... mas depois deste dia não a vi mais. (Professor Mark)

As expressões “tava olhando macho”, “sabe-se lá o que fez também pra ter uma filha desta” são reveladoras de um olhar estereotipado com relação à mulher, em especial com relação à sexualidade (sabe-se que a sexualidade vai além da relação com o sexo oposto). Poderiam se pautar em modelos que oscilam entre a recatada / passiva ou como já foi a que “nasceu para vida fácil só quer namorar” (Prof Mark).

A estereotipia desconsidera os múltiplos conceitos de feminilidade e masculinidade que circulam entre o corpo discente (Carvalho, 2003). Ao não se problematizar as diferentes identidades sociais de gênero entre alunos e alunas e professores, a escola continua se configurando como espaço sexista de reprodução e criação de estereotipias (Rosemberg e Amado, 1992).

Na escola a falta de uma reflexão a respeito destes papéis sociais acaba por reproduzir os estereótipos que influencia as expectativas docentes com relação aos comportamentos considerados disciplinados e indisciplinados. Com relação ao modelo masculino vigente há uma associação entre masculinidade e agressividade e feminilidade com ternura. Quando as meninas “expressam agressividade são taxadas de pouco femininas...” (Vianna e Rident, 1998:103). Pensando que a adolescente estão constituindo sua personalidade, sua identidade pode-se imaginar o quão nocivo quando a educação escolar furta-se a encarar esta discussão.

É interessante constatar dentre os comportamentos considerados indisciplinados na universo das alunas para o Professor Mark tem foco nas condutas referente ao corpo (usar roupa decotada), na relação com o sexo oposto, “*assediar*” o professor. Com relação aos meninos: “*passar a mão*” nas meninas é o único comportamento, dentre os relatados na entrevista, considerado indisciplinado, que tem relação com estas questões referentes à sexualidade, no geral estão mais ligadas à situações de violência (atirar faca, ameaça de morte, envolvimento com o narcotráfico).

Ao comparar com as situações relatadas pelo professor Claus observa-se que este indica um número menor de comportamentos indisciplinados entre as alunas e maior entre os alunos, embora aponte que há uma tendência a transformação deste quadro no que se refere às alunas. O caso relatado foi o de uma aluna contagiar os(as) demais da classe e estes contagiarem toda a escola diante do medo de uma ameaça externa, que de acordo com o professor era infundada. O sentimento de mal estar ao não conseguir diminuir a temperatura emocional do grupo expressa no tumulto generalizado.

²⁹ É interessante ressaltar que a entrevista foi realizada no mês de novembro/2004 época na qual a prefeita em exercício ainda era Marta Suplicy.

Apresentando os quadros das páginas seguintes:

Serão apresentados **dois quadros** com o intuito de possibilitar maior visualização dos dados. O primeiro quadro aborda os sentimentos dos professores diante da indisciplina de aluno(a) em sala de aula.

Devem ser salientadas neste **primeiro quadro** as nuances de sentimentos que são provocados pela mesma situação indutora, indicando que os sentimentos estão ancorados em concepções diferenciadas a respeito do processo ensino-aprendizagem e indisciplina. Neste sentido pode-se compreender o que afeta um ou outro entrevistado. Na análise é utilizado também o termo *contexto provocador* como equivalente ao termo *situação indutora* utilizado no referencial walloniano. Ambos indicam as situações no âmbito micro e macro que provocaram os sentimentos nomeados ou captados, que afetaram cada entrevistado.

Cabe destaque às proposições negativas nomeadas pelo professor Mark, deve-se levar em consideração as situações indutoras que revelam a ambigüidade no discurso. O sentimento de frustração é o mais nomeado nesta entrevista. As situações indutoras envolvem mais aspectos para além da relação professor-aluno-conhecimento do que apontam para esta relação.

As atitudes de desatenção perpassam todas as entrevistas, consideradas ao mesmo tempo como comportamento indisciplinado e causa da indisciplina. Este é um aspecto relevante que se destaca nas entrevistas e na análise.

Nas duas entrevistas há sentimentos que denotam desânimo e desalento no cotidiano destes professores: chateação, frustração, sentir-se inútil, diminuído, anulado, rejeitado.

O **segundo quadro** apresenta a síntese da caracterização de alunos e alunas considerados indisciplinados para cada entrevistado e os sentimentos nomeados e captados no discurso. Os comportamentos de alunos considerados indisciplinados pelo professor Mark envolvem mais atos de violência que de indisciplina. Cabe esclarecer que neste quadro foram consideradas as diferenciações de gênero feitas pelos entrevistados, pois a análise além de contemplar tais diferenciações apresenta também as características comuns tanto alunos quanto de alunas indisciplinadas percebidas pelos professores entrevistados.

inserir quadro sentimentos de professores*

****INSERIR QUADRO aluno e aluna indisc - professores**

Sentimento das professoras diante da indisciplina de aluno e aluna adolescentes

Considerações iniciais

Os sentimentos nomeados relacionados às situações de indisciplina em sala de aula e aos fatores que geram tal fenômeno, na entrevista da professora Alison foram: **impotência, nervosismo, irritação, sentir-se brava, aversão (detestar), sentir-se desrespeitada**. Os sentimentos nomeados, mais reiterados no decorrer do relato, foram impotência e desrespeito. É efetuada uma relação entre respeito e medo que fornece elementos para pensar nos sentimentos evidenciados ao longo da entrevista. A falta de regras claras e conhecidas por todos(as), a falta de cobrança na esfera escolar, a legislação em vigor (ECA e LDB) com relação ao(à) adolescente, são apontados como provocadores de tais sentimentos.

Foram captados no discurso os sentimentos: **surpresa, indignação/raiva e sentir-se desconsiderada**.

As situações de indisciplina que provocaram os sentimentos ocorreram em um espaço singular que é a quadra. São evidenciadas as formas como lida com alunos(as) que não vêem tal espaço como “sala de aula”.

O ensino em ciclos também é posto em questão, permeia a queixa da entrevistada com relação à falta de cobrança na escola devido à progressão continuada nos anos intermediários do ciclo. A compreensão de seus docentes e discentes do sistema educativo é vista como uma das possíveis causas para explicar a indisciplina.

Eu sinto que a qualidade do ensino tem se perdido um pouco através, ao longo do tempo, não sei direito o que está acontecendo, talvez a implantação deste ciclo não tenha sido bem entendida pelos docentes e pelos alunos, porque nada é exigido deles... (Professora Alison)

Sempre, até agora, até ele chegar na oitava série ele acha que pode tudo, se você marca hora com ele, ele não é capaz de cumprir, se tem algum compromisso ético para entregar trabalho naquele dia...não se sente compromissado a entregar... (Professora Alison)

As falas fornecem pistas para melhor entender o contexto provocador de sentimentos negativos que foram nomeados: a falta de cobrança e ausência de reprovação

fazem com que o(a) aluno(a) não cumpra as regras necessárias para a realização do trabalho pedagógico. Deste contexto decorre, na ótica da entrevista da Professora Alison, a falta de meios para que a ação docente se potencialize.

Para melhor compreensão dos sentimentos nomeados e captados é importante abarcar a relação entre respeito/medo/indisciplina e autoridade docente. Esta discussão é o “pano de fundo” das diferentes situações provocadoras dos sentimentos desta entrevista.

O respeito é o marco delimitador entre as manifestações de disciplina e indisciplina, é o termômetro das relações interpessoais na quadra.

o respeito, não só comigo como com os colegas, eu acho que tendo respeito, isso eu sempre falo para eles, quando acontece alguma coisa na quadra, quando você tem que dar um sermão lá, isso eu sempre falo. A gente tem que respeitar as pessoas, não interessa o que aconteça, sempre tem que haver respeito de ambas as partes.(Professora Alison)

No decorrer da entrevista a **palavra respeito** é mencionada **onze vezes**, associada: à consideração das características individuais dos alunos, às regras e normas sociais, às condutas dos(as) alunos(as) entre si e com a professora, à relação com a autoridade paterna (masculina), às relações futuras no mundo do trabalho, à hierarquia, à direção, ao cumprimento do horário, às instalações físicas (conservação). **Como sentimento** nomeado a palavra respeito aparece **uma vez**. A antítese, que seria o **desrespeito** do(a) aluno(a) é mencionada **nove vezes** no relato como situação provocadora, do sentimento de impotência. O **sentir-se desrespeitada** é mencionado **três vezes** no decorrer do discurso.

é muito mais difícil você controlar a indisciplina hoje em dia, do que foi há tempos atrás. A educação tá diferente! Então hoje eles não têm medo e antigamente a gente tinha, além de respeito, tinha medo dos pais, hoje em dia isso não acontece. E acho que eles perderam o medo demais e que acabaram: do medo virou desrespeito, a falta de medo acabou virando desrespeito... (Professora Alison)

A concepção de respeito evidenciada na entrevista, fornece mais elementos para entender parte do contexto provocador dos sentimentos impotência e o desrespeito, os mais reiterados na entrevista. A citação acima evidencia uma relação entre medo e respeito como garantia de comportamentos disciplinados na educação, tanto no âmbito familiar como no escolar. Compara a *educação de hoje* com a de *antigamente* levando em consideração a

relação entre medo e respeito. Constata que a “*falta de medo acabou virando desrespeito*”. O medo é apresentado como regulador do comportamento da criança adolescente.

Então isso a gente, de vez em quando, entra em choque com eles, eu acho que às vezes, eles não sabem... não sei, também o que é certo para um é errado para outro. Isso difere muito, mas isso não passa na cabeça deles, essa hierarquia que eles tem que respeitar porque é pai, porque é tio, porque é avó, porque é professor, porque é diretor isso não existe na cabeça deles, é tudo igual, tudo é irmão viu? Tudo é irmão. E aí é o negócio, porque às vezes, cabe bem sermos todos irmãos e tem hora que não, tem hora que tem que ter um respeito maior, uma hierarquia, tem que ter! (Professora Alison)

A mudança de valores e as diferenças entre as gerações são fatores explicativos de situações que geram “*um choque*” que se evidencia também nos comportamentos indisciplinados: os valores sociais que pautam as condutas entre diferentes gerações. A dificuldade da escola contemporânea no controle da disciplina de alunos/as adolescentes é ressaltada.

Os dados referem-se também ao respeito na relação familiar associando à autoridade paterna. Estabelece relação entre a autoridade paterna, masculina e a autoridade docente. Respeito e medo são apresentados de forma interdependente. Esses indícios evidenciam uma concepção de disciplina em que o medo parece ser dominante na regulação das ações e comportamentos. O tipo de disciplina neste contexto é geradora de heteronomia e não de autonomia.

As falas instigam a pensar na questão do respeito: entre os pares discentes, com relação às autoridades na esfera escolar e familiar, às regras de convívio, com relação às necessidades dos(as) adolescentes.

Os papéis diferenciados que professores e alunos(as) possuem no processo ensino-aprendizagem, dão suporte ao focar o respeito à autoridade docente que tem o papel de conduzir este processo, envolvendo os(as) alunos(as).

Araújo (1999) discorre sobre a relação entre respeito e autoridade docente. Com base nas contribuições do referencial piagetiano. Aborda **dois** diferentes **tipos** de respeito: o **respeito unilateral** e o **respeito mútuo**. A discussão feita coordena dois sentimentos – o amor e o medo. O **respeito unilateral** “tem um sentido único daquele que respeita para aquele que é respeitado. Não existe reciprocidade”. (Idem, *ibidem*:34) Neste tipo de

respeito o que prevalece na relação amor/medo é o sentimento de medo. O medo da punição que garante a obediência na relação pai/filhos(as) e na relação professor(a)-aluno(a). O respeito unilateral é obtido pelo medo da punição. Outra ressalva feita é a de que se não houver o sentimento de amor/admiração também não haverá respeito. “Pode haver obediência, que só funciona enquanto o mais velho tiver instrumento de coação à sua disposição para cobrá-la.”(idem). O autor ao apontar a diferença entre respeito e obediência reflete sobre a indisciplina escolar. Na relação de obediência e não de respeito, quando os instrumentos de coação são eliminados os indivíduos não se sentem obrigados a seguir as regras estabelecidas, pois estas não estão baseadas no respeito.

A impressão que tenho é de boa parte dos problemas disciplinares que as escolas vem enfrentando ultimamente decorre do fato de que as relações ali estabelecidas, contrariando a visão da maioria dos docentes, não é de respeito e sim de obediência. À medida que a sociedade se democratiza e os instrumentos autoritários colocados por ela a serviço da escola vão sendo eliminados, a relação de obediência transparece, porque as relações de fato não estão baseadas no respeito e os sujeitos não se sentem mais obrigados a cumprir regras. (Araújo, 1999:34)

O **respeito mútuo** é estabelecido a partir da cooperação e da reciprocidade. Este tipo de respeito o que se teme é

decair diante dos olhos do indivíduo respeitado. Esse medo é totalmente diferente do medo da punição característico dos sujeitos heterônomos. O medo de decair diante do olhar de quem gosta é característico do sujeito autônomo, que regula suas relações na reciprocidade e na consideração pelas outras pessoas. (Idem, ibidem:35)

A contribuição de Araújo (idem) para elucidar o conteúdo das citações da entrevistada é relevante e ajuda a desvelar a ambigüidade no que se refere à questão do respeito, como se observará mais adiante nesta análise ao focar o sentimento de impotência.

A concepção de disciplina revela uma relação com a autoridade de forma não autoritária. É considerado(a) disciplinado(a) o(a) aluno(a) que segue regras. Não associa disciplina a silêncio e obediência cega, possibilitar contestações, buscar coerência nas suas ações também caracteriza o comportamento disciplinado. Os alunos e alunas considerados(as) disciplinados(as) nos demais componentes nem sempre obtêm bom rendimento em Educação Física e vice versa.

É o que segue algumas regras, porque a vida é cheia de regras, mas não é só aquele que obedece totalmente aquilo que você fala também, muitas vezes ele pode contestar também o que você está falando. Você tem que aceitar, porque algumas vezes acontece dele ter razão. Não é só o super quietinho, não é isso, porque o super quietinho também não resolve.(Professora Alison)

Caberia comentar que tanto nesta entrevista como na entrevista da Professora Marian a disciplina não aparece associada à obediência cega e silêncio, mas a produção, à participação efetiva.

Pessoa quietinha não faz nada “lá fora”. Na nossa aula, às vezes é até ao contrário, os muito indisciplinados aqui dentro na sala de aula, são os bons pra nós em Educação Física...(Professora Alison)

disciplina não é aquele coisa quietinho, eu acho que quando você tem uma proposta em andamento e você consegue, todos ali juntos, é claro que este andamento não vai ser também como você quer, você traça algo e tem que ser daquele jeito... é uma construção.(Professora Marian)

Uma sala é considerada disciplinada quanto possibilita a escuta. Conseguem ouvir a professora. Os fatores que geram a disciplina são atribuídos às características individuais:

Que consegue parar para ouvir um pouco o que você fala. Às vezes você quer falar dois minutinhos com eles, mas tem sala que você fica dez minutos, tentando falar dois minutos com eles. Então a sala que você consegue falar: Escuta, vamos! Eu quero falar agora um pouquinho com vocês. E [quando você fala assim] você consegue no geral. Às vezes isso é característica da sala mesmo, e das pessoas que estão lá, dependendo quem [alunos/as].(Professora Alison)

A desatenção é vista como causa principal da indisciplina escolar. Ao indagar a concepção de indisciplina, a falta de concentração e interesse são apontados como fator que geram a indisciplina:

É falta de atenção, falta de você se concentrar naquilo que você está fazendo, então isso acaba gerando muita indisciplina. O cara que não consegue se concentrar, não tem interesse por aquilo que está fazendo...(Professora Alison)

Cabe explicitar as expectativas e as diferenças constatadas pela entrevistada com relação aos comportamentos masculinos e femininos na aula. A concepção explicitada naturaliza as construções sociais das identidades de gênero e incidem nas expectativas e compõe o contexto provocador dos sentimentos nomeados.

comigo, em particular ... as “artes” são mais com os meninos, mas assim no dia a dia eles são mais fáceis de lidar do que as meninas, a gente precisa falar a língua deles (sorri). (Professora Alison)

Ao analisar os comportamentos masculinos e femininos constata que os **meninos** são vistos nesta entrevista **como mais indisciplinados**, mais “arteiros” que as meninas, mas apresentam melhor rendimento, maior organização nos jogos e campeonatos realizados.

se você faz uma competição com ele, você marca horário de jogo, é um problema, porque: cadê o time para jogar naquela hora? Inteiro, não chega. Os meninos são mais responsáveis que as meninas neste âmbito, quando eles querem jogar eles são mais organizados. (Professora Alison)

A rapidez na organização das equipes masculinas é atribuída ao processo de socialização dos meninos que possibilita maior vivência de situações de jogos na rua:

Eu acho que a própria prática, o menino, ele brinca mais na rua do que as meninas, então a organização deles, da peladinha deles em qualquer lugar, é muito mais rápida do que das meninas, de qualquer jeito eles se organizam muito mais rapidinho, no recreio em qualquer espacinho, para chutar uma tampinha, qualquer negocinho, eles já se organizam, já sabe que vão jogar cinco, já tem o próximo, se tem mais, já fica de próximo, menina já é mais difícil. E nas competições que a gente faz aqui, a gente enfrenta isto, os meninos já estão com os times prontos, eles trazem camisetas, eles se arrumam, vêem logo quem é reserva quem não é. (Professora Alison)

Fica evidente a preferência de trabalhar com os meninos, apesar de serem considerados um pouco mais indisciplinados.

quando eu entrei os homens davam aula para os homens, e as mulheres para as mulheres, mas logo em seguida isso ficou... passou, foi tirado. Então eu sempre peguei as turmas masculinas, porque rende muito mais aula a masculina do que a feminina. A indisciplina às vezes é um pouco mais difícil de você controlar. (Professora Alison)

Os dados põem também em destaque, que na municipalidade, as turmas de educação física não eram mistas como são atualmente, mas o fato de serem mistas não implicam em uma educação compartilhada entre alunos e alunas.

as meninas precisam ser muito boas para querer jogar com os meninos, porque aí elas não se sentem inferiorizadas. (Professora Alison)

São poucos os jogos mistos realizados. A causa apresentada é a resistência de boa parte das meninas, principalmente das alunas dos 3º e 4º anos do ciclo II (7ª e 8ª) em jogar

com os meninos. As frases apontam tal justificativa e traduzem a baixa expectativa com relação ao desempenho das alunas, pois devido ao fato dos meninos terem mais *força que a menina*, as meninas têm que ser “*espertinhas*” para acompanharem os jogos.

Poucos [jogos são mistos] têm classes que você consegue manter, porque os meninos têm mais força que as meninas, então dependendo do esporte você consegue fazer um jogo misto... (Professora Alison)

E tem turma que dá, eu tenho uma turma de sétima série, que elas jogam qualquer coisa com os meninos, mas é uma turma pequena de meninas, tem umas oito ou nove meninas que topam. As outras não, se eu puser já junto com os meninos elas falam: “Ah não! Com os meninos eu não vou jogar”. Já é outro motivo para elas não fazerem a aula... (Professora Alison)

A duração e frequência das brigas entre meninos é percebida nesta entrevista como mais freqüente, mas com menor duração ao se comparar com as meninas. Quando ocorrem na quadra, geralmente se devem a disputas de bola e raramente repercutem em maiores desdobramentos nas demais aulas.

[os] meninos, eles são mais irrequietos, às vezes brigam mais, mas a briga deles também são cinco minutos, acabou, acabou.(...) os meninos dão pontapé um no outro, xingam e pronto, passa. (Professora Alison)

Em contrapartida, as meninas apresentam diferentes desafios: a demora na organização e a vestimentas não compatíveis com as atividades esportistas. A duração das brigas é maior e extrapolam as situações na quadra.

*A [briga] das meninas não, menina quando briga, aí **leva**, a briga continua, sabe? Sai pra quadra, vai lá pra fora, no dia seguinte vai pra a sala de aula, vira um carnaval, um negócio cumprido. (...)As meninas ficam curtindo, (riso) fazem mais fofoquinha...* (Professora Alison)

você fala, fala, mas elas gostam de uma encrenazinha viu? (risos) Qualquer coisa estão sempre metidas lá. Normalmente, quando tem uma confusão na porta da escola, você vê que tem uma menina metida é difícil ter uma briga de meninos, pode ter assim: de dez brigas, tem nove [brigas] de meninas, uma de menino. (Professora Alison)

Os dados apresentados trazem novos elementos para pensar na relação social entre meninos e meninas. É observada e afirmada a diferença de gênero na forma como as alunas brigam, na duração do sentimento. O discurso aponta que os meninos brigam mais, mas ao

mesmo tempo quando comparados com as meninas, estas brigam muito mais: “*de dez brigas, tem nove [brigas] de meninas, uma de menino*” (Profª Alison).

E as meninas levam isso [briga] mais a sério. As meninas já ficam curtindo aquilo, aí vai pra briga do lado de fora. (Professora Alison)

Nas frases: “*as meninas levam isto mais a sério*” e “*ficam curtindo*”, “*vira um carnaval*” fornecem elementos para apontar a observação da entrevistada que o ressentimento entre as alunas é maior do que entre alunos. Os confrontos entre as alunas são observados com uma duração maior que os ocorridos entre os meninos.

Características socialmente atribuídas ao comportamento masculino, tais como a agressividade, são, nesta escola, encontradas também nas meninas que possivelmente experimentam comportamentos diferenciados do socialmente estabelecido que atrela características femininas à: passividade, meiguice, obediência, delicadeza.

Eu falo que isso é muito feio para as meninas principalmente, não é? Mas elas não têm mais essa cultura de achar que menina não pode falar palavrão, sabe, que é feio na boca delas certas palavras. Que elas não podem ficar na rua brigando, ou bancando, como a gente fala, “menina maloqueira”. Você fala para as crianças, mas às vezes tem as que não se abalam com isso... (Professora Alison)

A frase “*isso é muito feio para as meninas principalmente*” dá pistas da desaprovação da entrevistada não só pelo comportamento em si, visto que não ressalta o fato dos meninos também utilizarem palavras de baixo calão durante o jogo, mas pelo fato de tal comportamento ser encontrado também nas alunas, o que fugiria ao padrão cultural estabelecido com relação à feminilidade por isso é considerado “*mais feio*” e causa estranhamento: “*elas não podem ficar na rua bancando, como a gente fala, menina maloqueira.*”

As expectativas e consequentemente os sentimentos são influenciados por estereótipos nos quais o menino é o mais forte e a menina a mais frágil. A expectativa com relação às alunas é a de que elas joguem e estejam interessadas no jogo. Para jogar com os meninos, somente as “*mais espertinhas, as mais habilidosas*”, senão sentir-se-ão inferiorizadas. A elas aparentemente cabe uma subalternidade por não terem a *força e habilidade* dos meninos.

Então, às vezes nas aulas, eu deixo as meninas ficarem um pouco na aula dos outros [turma masculina]. As meninas [algumas] gostam: “Ah, deixa os meninos

jogarem handebol com a gente?” Como são poucas, aí fica mais dinâmico o jogo e elas até gostam, mas aí se as outras, que não tem habilidade, já estiverem no jogo, já é um motivo para sair e não querer fazer. Então esse é um dos motivos da gente querer separar [não dar aula mista]. Com quinta e sexta série dá para você levar junto. Com sétima e oitava série, se você permanecer com a turma junto, as meninas sentam e não fazem, aí a aula vira masculina, tá todo mundo junto, mas aí você tem que ser mandraque para conseguir fazer estas meninas fazerem aula.

Outra faceta deste processo de constituição da identidade feminina que se dá em um contexto cultural machista e de culto ao corpo, à beleza e à juventude, característicos e contemporâneos é a afirmação da feminilidade das alunas, desde cedo, com os “*balangandãs*” na insistência em usar roupas que correspondam a padrões estéticos construídos num determinado contexto cultural e histórico ocidental.

menina já é mais difícil [organização dos times]. E nas competições que a gente faz aqui, a gente enfrenta isto, os meninos já estão com os times prontos, eles trazem camisetas, eles se arrumam, vêem logo quem é reserva quem não é. As meninas Meu Deus do Céu! As meninas, não chegam na hora, vem de chinelo, ou vem de botinha, vem cheia de “balangandãs”, tem que mandar tirar brinco, pulseira, que não é compatível, mesmo na aula. Chiclete, brinco, direto mando jogar fora, mando tirar, e elas estão sempre lá (risos). Elas são insistentes! (risos) (Professora Alison)

Na entrevista da Professora Marian foram nomeados os sentimentos: **mal estar, vexame** (vergonha), **sentir-se falhando, sentir-se transtornada, preocupação, aversão** (detestar), **nervosismo, indignação** relacionados à indisciplina e às formas encontradas para lidar com este fenômeno nas relações cotidianas em sala de aula. Foi captado o sentimento: surpresa.

O principal contexto provocador é a falta de participação/ engajamento nas atividades propostas pela professora: tumulto, recusarem-se a fazer, não produzirem em sala de aula. Alguns comportamentos violentos também provocam sentimentos negativos na Professora Marian.

eu vejo assim a indisciplina ela acontece quando este professor não tem uma proposta, ele não consegue trazer esta sala de aula, não consegue convencer esta classe, então eu acho que gera esta indisciplina, a indisciplina na verdade é você não ... pensa um pouco, é você não gostar de estar ali naquele momento fazendo esta coisa chata sem saber porquê, é claro que você vai se questionar, gera isso. (Professora Marian)

A falta de interesse do aluno na atividade: “*não gostar de estar ali naquele momento fazendo esta coisa chata sem saber porquê*” é considerado um dos fatores que gera indisciplina. Esta falta de interesse é associada a atividades não significativas, desafiadoras, a indisciplina neste contexto seria uma forma do(a) aluno(a) manifestar, comunicar sua insatisfação.

Este desejo de *engajamento* dos(as) alunos(as) nas atividades é também expresso pela Professora Alison. O grande desafio é a sustentação das atitudes de atenção.

É você conseguir atrair a atenção deles, você vai, está dando um negócio lá, que não tem nada a ver, que eles não tão nem aí, às vezes você precisa até mudar mesmo. Acontece de... você determinar: hoje eu vou dar esse tipo de coisa. Tem sala que não sai, de repente você tem que dar uma mudada, mudar de atividade, vamos por outra coisa, porque aquilo lá já encheu, já passou e não tá surtindo efeito, então a gente tem que... (Professora Alison)

Considerando que a vinculação com o conteúdo é um dos fatores que favorecem o processo ensino-aprendizagem (Pinheiro,1995; Leite e Tassoni, 2002), Der (1996) ressalta a habilidade necessária do(a) professor(a) para conciliar as características da adolescência, cuja predominância é afetiva e orientação centrípeta, voltada para construção e afirmação da sua personalidade e os conteúdos a serem trabalhados. O desafio é:

trabalhar com o conteúdo de modo que ele se apresente como necessidade pessoal dos alunos. O jovem (...) quer descobrir como ele está em relação ao mundo, como ele pensa a respeito do mundo, o que o mundo significa para ele, quais são as suas possibilidades nesse mundo.

É uma relação especial e pessoal com o conhecimento que se mostra necessário para o jovem para construir a sua identidade. Saber como pensa, é saber quem ele é. A identidade vai precisar, portanto, do elemento da cultura para ser construída e o professor deve ajustar a cultura de acordo com as possibilidades atuais dos alunos. (Idem, ibidem:139)

A contribuição do referencial walloniano que perpassa a exposição de Der (idem) é evidenciar que o interesse do aluno está voltado a questões que alimentam a sua subjetividade. É importante para o(a) professor entender que o(a) adolescente, no seu processo de desenvolvimento, vai refinando suas trocas com o meio e diferenciando-se

cada vez mais. Neste processo as conquistas do estágio anterior são incorporadas ampliando as “ferramentas” de que dispõe para busca de si mesmo, reconstruir a sua identidade. No estágio categorial a conquista foi romper com “tendências sincréticas da inteligência infantil (...) Diferenciação e integração, análise e síntese, relações articuladas entre idéias e coisas” (Dantas, 1992: 96). Na adolescência o

interesse teórico ... estará longe de ser impessoal e abstrato: ele será, pelo contrário, um caso pessoal ... onde a grande questão é descobrir de que lado ele próprio estará. A ampliação se dá também na dimensão temporal: agora o projeto (o futuro) tem tanta importância para defini-lo... (Dantas, idem:96)

Entender como se processa o desenvolvimento do(a) adolescente fornece elementos para pautar o planejamento docente de forma a favorecer o *engajamento* na atividade, configurando o que a entrevistada considera como disciplinado. Obter um diálogo, interlocução com os(as) alunos(as) e exercitar sua autoridade legitimada pela competência do conhecimento no seu componente curricular. A autonomia intelectual do(a) aluno(a) seria a grande meta. Atividades que possibilitassem o debate, criar oportunidades para que o(a) aluno(a) faça sua escolha, formule sua opinião a respeito da temática abordada, expor discordância, favoreceriam este processo de construção e atenderiam as necessidades afetivas que são preponderantes neste estágio de desenvolvimento. Como saldo o interesse seria desperto e conseqüentemente favoreceria a sustentação por mais tempo das atitudes de atenção.

Outro lado que traz à tona é a indisciplina como fuga de uma contexto adverso para o(a) aluno(a) que não conseguiu aprender, que tem lacunas na sua formação. Poderia ser vista como uma forma de reagir a um contexto de exclusão.

então tem muitos alunos que... não... infelizmente esta é uma realidade nossa, nós temos alunos de sexta, sétima e de oitava série que não... não tão lendo, e aí, em todas as séries, e aí gera mesmo isto, gera esta indisciplina, porque para ele é até uma forma de fugir. Isso é uma questão que muito professor está falando, estão comentando isso, que é uma forma até de fuga, porque ele não consegue fazer aquela proposta que o professor está pedindo. Então o que ele vai fazer? Aí, tumultua, ou ele vai fingir que ele é um bagunceiro, “que não tá nem aí com nada”, mas muitas vezes esta indisciplina é porque ele não tá dentro... ele não está conseguindo fazer aquela leitura, aquela proposta que o professor está fazendo lá

na frente, que os alunos estão participando, ele não se enquadra ali. Então gera esta indisciplina também, isso é muito complicado. (Professora Marian)

A indisciplina indica *falha* tanto no que se refere às questões da relação professora-aluno(a) – conhecimento como também do coletivo escolar com diferentes atores e atrizes. Como tal deve ser enfrentado coletivamente na consecução de projetos que mobilizem diferentes segmentos.

quando há indisciplina pára tudo, o professor fica mal, o aluno pior ainda, a escola não funciona, nada funciona com a indisciplina, e aquilo que eu falei, para você melhorar isso, a escola tem que parar e ver o que está acontecendo. (Professora Marian)

A escola tem que funcionar e o funcionamento não é só o professor e o aluno... tem toda a questão administrativa, precisa ter uma reorganização muito grande no espaço... (Professora Marian)

Na escola a falta de professores(as), a inadequação dos espaços para efetivação de trabalhos em grupos, bem como para permitir a mobilidade dos(as) alunos(as) durante as aulas, a falta de apoio da coordenação pedagógica e direção, a falta de um projeto coletivo para enfrentamento conjunto compõem também o contexto que provoca os sentimentos nomeados e captados.

Você pode estar com a sua aula maravilhosa lá, você e seu aluno, sei lá, trinta, quarenta, cinquenta alunos que tá na sua sala, mas se o restante da sala não está sendo legal a escola, vai complicar também a tua aula, porque vão bater na tua sala, quer dizer, a sala do vizinho se não tá legal vai repercutir na escola, no espaço inteiro não adianta, quer dizer, então é complicado esta questão da indisciplina. Eu conheço muita gente que fica muito mal porque não depende só de você e da sua classe, isso depende muito, muito da escola mesmo. (Professora Marian)

Outra questão que se evidencia é que a agitação de uma classe **contagia** a outra. Os(as) professores(as) caso não tenham acolhida escuta e reflexão compartilhada para lidar com a indisciplina no cotidiano de trabalho, podem ser contagiados.

A concepção de disciplina está relacionada à produção, à interlocução entre professoras(es) e alunos(as) que favorece o processo ensino- aprendizagem, no qual há uma efetiva troca.

[uma sala disciplinada] é uma sala que... tá todo mundo engajado ali, trabalhando e sempre com críticas, porque você tem sempre um aluno, isso é bom, que coloca coisas novas, que critica e vai saindo, vai produzindo e você vai também crescendo

com isso: o professor e aluno juntos. Tem trabalhos interessantes, assim, tem salas que se propõem a fazer, [com elas] você cresce! (...) um diálogo, de um trabalho, de uma exposição, você vê que amadureceu... você aprendeu também! (Professora Marian)

Ao caracterizar o aluno disciplinado, traz elementos diferentes de todos(as) os(as) demais participantes desta pesquisa. São alunos que estão construindo sua masculinidade a partir de outras referências que não a violência/ força e o distanciamento das atividades de cuidado socialmente atribuídas ao feminino. É o aluno que se compromete também com a organização e limpeza do espaço e “olham o lado feminino com responsabilidade e respeito” (Profª Marian).

Eu tenho alguns alunos assim...é aquele aluno que, na realidade... por exemplo, eu tenho um aluno que se você tá arrumando a sala; digamos assim, você fez um projeto e sujou muito a sala e esse aluno se dispõe: ah, professora eu vou arrumar esta sala. Quer dizer, eu vejo assim, sabe... muito legal este aluno querer arrumar, porque tem esta questão também: ah eu sou menino não vou arrumar é as meninas que vão arrumar! Tem isto. Então são meninos que têm este lado que na sala de aula não entram muito em confronto com as meninas, não xingam as meninas de alguma forma complicada, que alguns meninos xingam, que começam a olhar o lado feminino com responsabilidade, com respeito, eu vejo muito isto, tem muitos meninos assim, sabe, muitos.(Profª Marian)

A alunas disciplinadas são caracterizadas por serem críticas e ajudarem, são monitoras na sala. Tanto para alunos e alunas a criticidade foi ressaltada como também ter objetivos, projeto de vida.

Alunas, assim que são muito críticas que acabam abraçando, assim, a sala de aula, são monitoras, geralmente, juntamente com os meninos também e tem proposta sempre, tá sempre organizada, é... ah! estão afim de fazer, tão afim de melhorar, de ampliar os seus conhecimentos.(Professora Marian)

Ao se reportar aos comportamentos indisciplinados considera os meninos mais indisciplinados que as meninas. Não faz distinção entre atos violentos (depredação de mobiliário, por fogo no lixo, brigas/ agressões físicas na aula³⁰) dos indisciplinados (tumultuar a aula, recusar-se a fazer a atividade).

³⁰ Serão relatadas algumas “cenas” que ilustram estes comportamentos mais adiante neste texto.

*Eu gosto muito de trabalhar em grupo, e algumas salas eu tenho que trabalhar individual ou em dupla, porque eu vejo que em grupo não dá, o que você mais vê que atrapalha, é alguns alunos que querem levar vantagem, então eles fingem que tão fazendo, mas não tão fazendo nada, **isso é tanto menino quanto menina**, às vezes **mais** os meninos porque... não sei, tem mil coisas que podem atrapalhar o processo ensino-aprendizagem. (Professora Marian)*

Com relação às diferenças entre os comportamentos de alunos e alunas o machismo aparece como indisciplina. Percebe uma forma de afirmação da masculinidade associada à força, à violência. Identifica que os meninos são mais indisciplinados.

*nos meninos ainda é muito mais freqüente estas **coisas do machismo**... esta coisa do **corpo**, eles são muito assim... eu não gosto disso, não, eu fico assim pensando o que eu posso fazer pra tornar este menino mais sensível, mais delicado. Assim, por exemplo, quando você está na sala de aula, eles começam a brincar e é uma brincadeira muito agressiva que eles tem... de bater um no outro... (Profª Marian)*

*Então eu vejo que aí impera mesmo o **machismo do menino**, ele quer mesmo atrapalhar porque ele **quer ser o gostosão da turma**, o menino, é o forte, é o macho... então ele acaba mesmo, é... atrapalhando mesmo, por esta questão toda. (Profª Marian)*

Outro aspecto observado aumento da violência entre as meninas ao longo dos anos também é salientado, atribuído como reflexo de uma realidade social violenta, como uma forma delas se protegerem neste contexto.

eu acho que elas ficaram mais violentas, talvez é um código novo nesta sociedade, você tá numa sociedade tão violenta, que... não dá também pra meninas ficarem ... é uma questão mesmo é de se armar, talvez isso. (Professora Marian)

Sentimento: impotência

Este sentimento foi nomeado **sete** vezes na entrevista da Professora Alison. Diferentes intensidades reveladas são provocadas tanto pelo fenômeno em si, quanto pelas causas atribuídas à indisciplina: “um pouco impotente”; “meio impotente”; “impotente”; “se sentindo impotente, por mais que você faça” “muito impotente, às vezes”; “muito impotente” e “totalmente impotente.”

Um dos contextos provocadores do sentimento de impotência, nesta entrevista, advém da introdução do ensino em ciclo na rede municipal. A compreensão de seus

docentes e discentes do sistema educativo é vista como uma das possíveis causas para explicar a indisciplina. No decorrer da entrevista tal sistema é posto em questão várias vezes.

*a escola cada vez cobra menos deles[alunos/as], porque o direito parece que é todo deles, nisso **a gente se sente um pouco impotente**.* (Professora Alison)

ele acha que pode tudo (...) não tem aquela responsabilidade, poucos tem... então eu acho que isso perde um pouco na qualidade, porque ele não precisa fazer mais nada, ele passa! (Professora Alison)

As falas fornecem algumas pistas do contexto provocador do sentimento nomeado: “*não tem aquela responsabilidade*”, “*a escola ... cobra menos*”, os(as) discentes não precisam entregar trabalhos e/ou cumprirem compromissos e prazos, pois independente do rendimento apresentado, “*ele[s] passa[m]!*” A fala enfática (grafada com ponto de exclamação) dá a entender uma certa **indignação** diante do fato constatado: a falta de cobrança e ausência de reprovação fazem com que o(a) aluno(a) não cumpra as regras necessárias para a realização do trabalho pedagógico. Deste contexto decorre, na ótica destas citações, a falta de meios para que a ação docente se potencialize.

Porque o mínimo que ele tem que cumprir, que são deveres, se ele tem dever de casa, ele deveria fazer, se ele tem hora para chegar na escola, ele deveria cumprir horário. São coisas pequenas que a gente não... que fazem parte da educação, daqui a pouco ele vai sair daqui e o mundo vai cobrar dele, e ele vai ficar perdido, porque nunca foi cobrado. (Professora Alison)

As falas expressam também uma visão de educação que abrange a construção de valores pelo(a) adolescente, a formação para o exercício da cidadania e apropriação dos saberes socialmente construídos. A função da escola é posta em questão ao não exigir dos(as) discentes o cumprimento de deveres e assumir responsabilidades nas tarefas propostas. As frases: “*eles acham que tudo é igual e tudo eles podem*”, “*que o direito é todo deles!*” sugerem a falta de limite nas relações estabelecidas na escola e na forma como se dá a relação com a autoridade docente.

Conforme evidenciado no referencial teórico, dentre os meios com os quais o(a) adolescente necessita para desenvolver os domínios que integram a sua pessoa, a escola tem destaque por propiciar o acesso ao patrimônio histórico- científico- cultural da humanidade e o convívio com diferentes grupos. A vivência em grupo permite à criança e adolescente

contraporem-se, exercitarem papéis diferenciados dos experimentados na esfera familiar. Para Wallon (1979: 164) a escola “é também um meio funcional. As crianças vão à escola para se instruir e devem familiarizar-se com uma disciplina e relações interindividuais de um tipo novo.”

Ao dialogar os dados com o referencial walloniano, vislumbra-se a importância de limites e o papel do adulto, educador. Como exercer a autoridade necessária para efetivação do processo ensino aprendizagem é uma reflexão imperativa aos(as) profissionais da educação.

A interação com o meio, a familiarização com regras que balizam o convívio grupal é importante para o desenvolvimento da pessoa, a escola tem o papel de mediar e possibilitar a construção de conhecimento e contribuir na construção da autodisciplina.

Cabe reconhecer a importância das regras no convívio escolar. É importante que estas regras sejam facilitadoras do desenvolvimento do(a) aluno(a) adolescente e sejam conhecidas pelo grupo. Envolvê-los(as) na construção e discussão das regras é um dos caminhos para constituição de relações mais democráticas entre docentes e discentes, implica pensar a escola como um espaço de constante negociação entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

O exercício da autoridade docente, que não se confunde com autoritarismo, é necessário para que ocorram situações de ensino-aprendizagem. A responsabilidade de ordenar, dirigir a atividade no processo ensino-aprendizagem compete tanto ao(à) professor(a) como à escola que devem favorecer oportunidades para que o(a) adolescente regule suas ações em prol de interesses coletivos, solidários.

A escola para Wallon é um coletivo a ser organizado pelos(as) educadores(as) levando em consideração as condições do(a) aluno(a) concreto(a). Deste coletivo advém as responsabilidades tanto na esfera docente quanto na discente para efetivação do trabalho educativo. As principais tarefas do(a) professor(a) são: mediar a construção de conhecimento e contribuir ao desenvolvimento da personalidade do(a) aluno(a).

A entrevista também ressalta o fato do(a) aluno(a) sentir-se perdido devido à falta de cobrança da escola e a falta de limites. A pontualidade, assiduidade, que não são

exigidas na escola, são aspectos valorizados “no mundo”, especialmente nas relações a serem futuramente estabelecidas no mercado de trabalho.

*Talvez a dificuldade que eles tenham de parar em emprego [é] porque eles não **respeitam** horário, não **respeitam** patrão, não existe a hierarquia para eles. Por isso eu falo que é difícil, porque essa concepção de sociedade que eles vivem, na verdade, eles mesmos vão sofrer as conseqüências disso, porque o mundo exige mais deles, vai exigir deles mais para frente isso. E até a oitava série é tudo “oba-oba”, eles acham que tudo é igual, que tudo eles podem, que tá tudo certo, e aí?*
(Professora Alison)

A frase: “até a oitava série é tudo oba- oba” , dá pistas de como é percebido o ensino em ciclo, pois a oitava série seria o último ano do ciclo e nos demais anos o(a) aluno(a) é aprovado(a), desde que garanta o percentual mínimo de frequência exigido por lei. A alusão ao mundo do trabalho, a necessidade de respeitar o “patrão”, “horário”, “hierarquia”, ao mesmo tempo que evidencia a preocupação de desenvolver no(a) aluno(a) o sentimento de responsabilidade, a necessidade deste(a) cumprir regras para efetivação do trabalho educativo, o papel diferenciado que é exercido pelo professor diante do grupo de alunos(as), também fornece pistas da relação desejada com a autoridade: ao *patrão* deve-se obediência sob o risco de perder o emprego, de ser mandado embora, de não “*parar em emprego*” tal sentimento é provocado pela possibilidade de punição. A possibilidade de reprovação pode ser vista como um regulador do comportamento dos(as) alunos(as).

A respeito do ciclo cabe uma breve consideração, iniciado na rede estadual no final da década de oitenta, tinha como foco a diminuição da repetência e evasão escolar nas séries iniciais, visando garantir a permanência do aluno(a) no ensino fundamental. A primeira forma de organização foi o ciclo básico de alfabetização com aprovação automática da primeira para segunda série.

KNOBLAUCH (2004)³¹, comentando os estudos sobre o ciclo, salienta que as primeiras experiências se deram nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e foram vistas como relevante para a processo de democratização após a ditadura militar. Esta proposta de flexibilização do tempo na escola aliava os diferentes ritmos de aprendizagem a uma nova visão de avaliação centrada no processo ensino-aprendizagem.

³¹ KNOBLAUCH, Adriane. Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM Editora Limitada, 2004 (pg 46).

A LDB (lei nº9394/96) artigo n.º 23 faculta aos sistemas de ensino diversas formas de organização tendo como crivo o interesse de favorecer o processo de ensino-aprendizagem. Na década de noventa houve uma expansão desta forma de organização em diversas redes públicas de ensino.

No município de São Paulo foi implantado em 1992, inicialmente com a duração de três anos: o ciclo inicial era composto pelas antigas 1ª, 2ª e 3ª séries; o ciclo intermediário pelas 4ª, 5ª e 6ª séries e o ciclo final : 7ª e 8ª séries. No ano de 1998 houve uma reformulação na duração dos ciclos que foram reduzidos a dois blocos com a duração de quatro anos: ciclo I , abarcando as séries iniciais e ciclo II, abarcando as séries finais do ensino fundamental. Esta nova forma de organização previa a progressão continuada, que possibilita flexibilizar os diferentes ritmos de aprendizagem individuais, buscando a articulação dos conteúdos curriculares com vistas a romper com a fragmentação.

As duas entrevistas esboçam uma crítica a respeito da forma como foi implantado, na rede municipal, a organização de ensino em ciclos e a compreensão construída por discentes e docentes. A preocupação com os(as) alunos (as) que não se apropriam dos conteúdos desenvolvidos perpassa os discursos. Na entrevista da **Professora Alison** a falta de compromisso e responsabilidade que derivam da forma com que discentes e docentes se apropriaram do ensino em ciclo e em especial da progressão continuada é revelada também na frase: “até a oitava série é tudo oba oba”. Na entrevista da **Professora Marian** é questionada a falta de investimento efetivo no processo recuperação contínua para que o(a) aluno(a) se aproprie dos conteúdos desenvolvidos durante os anos que compõem o ciclo. Estas entrevistas, sob diferentes ângulos, indicam a necessidade de uma reflexão coletiva sobre esta temática.

*Eu acho que a causa da indisciplina gera nisso, quando este aluno, está, digamos, numa sétima, que na realidade, ele não tá entendendo o que está acontecendo ali. Foi, é por isso que eu falo, **o ciclo é muito legal**, eu não sou contra, mas precisa ter um trabalho muito responsável com este aluno, se este aluno está na sétima, ele tem que responder os conteúdos (...) eu vejo muito isso, quando tem um aluno... eu olho pra eles, assim: esses, alunos, o que é que está acontecendo? Ele não tá conseguindo. Parece que eu falo grego com ele! Quer dizer, ele não tá ali, ele tá, ele faz um esforço danado, mas... teria que ter **um trabalho de reforço severo com este aluno**. (...) E precisa correr atrás do prejuízo, porque nós estamos enganando esta criança, e isto é muito sério, muito sério!*

Não caberia aqui uma maior discussão sobre esta interessante temática, mas se faz necessário destacar dois pontos. O primeiro ponto se refere ao avanço que significa esta proposta de flexibilização (progressão continuada) já prevista há muito tempo no Plano Langevin Wallon (1969). Tal flexibilização possibilita o respeito aos diferentes processos de construção dos(as) alunos(as), esse respeito tem também uma carga afetiva que se manifestaria no ajuste do sistema de ensino às necessidades dos(as) adolescentes no processo ensino aprendizagem. Os princípios de recuperação contínua e paralela favoreceriam a retomada dos conteúdos do currículo que são ministrados, atendendo as dificuldades individuais e da sala. Sobre este ajuste Mahoney (2004) salienta a vantagem do ensino em ciclo quando se garante a qualidade necessária:

A dimensão temporal atravessa todo o processo de aprendizagem na direção do futuro, porém em ritmos diferentes, conforme as condições orgânicas e sociais da criança no momento. Ao mesmo tempo, é preciso encaixar essa dimensão temporal nos limites de funcionamento da escola, buscando um equilíbrio entre os dois pólos: criança e escola.

A organização em ciclos __ se garantida a qualidade __ poderá ser uma das possibilidades para dar mais flexibilidade a esse ajuste entre ritmos diferentes e aprendizagem. (2004:24)

O segundo ponto a ser destacado para compreender o contexto provocador do sentimento explicitado é a necessidade de um maior e contínuo investimento da rede de ensino municipal, após o processo de implantação da organização em ciclo,³² na formação docente para maior compreensão das vantagens desta forma de organização, bem como no fomento de recursos para sua efetivação com a qualidade necessária. A discussão sobre avaliação e como se dá o processo ensino- aprendizagem nos diversos estágios de desenvolvimento deveria ser o foco principal.

Eu acho que [o desafio] é você colocar a responsabilidade deles de vir sem ser obrigado. Porque muita gente pergunta: “A senhora vai fazer chamada?” [imita os/as alunos/as] “Se a senhora não for fazer chamada...” Eles já ficam mais assim... (Professora Alison)

³² Iniciado na PMSP durante a gestão do PT em que Luiza Erundina era prefeita.

A referência está diretamente ligada à disciplina ministrada pela entrevistada que ocorre em horário diverso dos demais componentes. Há a manifestação do desejo que os(as) alunos(as) tenham a responsabilidade de vir às aulas de educação física sem serem obrigados. A fala dá a entender que a entrevistada tem como meta comportamento auto regulado não só consolidado na coerção externa.

ESTRELA (2002:28) destaca o percurso do sujeito na construção da autodisciplina e aponta a influência das ações educativas para facultar ao(à) aluno(a) os meios de uma tomada progressiva de responsabilidade ou, inversamente, dificultar. Nos primeiros anos a disciplina é construída a partir da regulação externa do adulto e, paulatinamente, com o desenvolvimento cognitivo e sócioafetivo da criança, a disciplina imposta deve ceder espaço à disciplina consentida e à autodisciplina. Cabe ao educador atender “aos princípios do desenvolvimento psicológico e social da criança” e possibilitar meios para a passagem da heteronomia para autonomia.

Nesta direção também se destaca a contribuição de Wallon (1979) que evidencia a responsabilidade como um sentimento a ser desenvolvido nos(as) alunos(as) adolescentes. Esta tarefa faz-se necessária ao educador e à escola. Esse sentimento possibilita ao(à) adolescente conciliar os sentimentos *ambivalentes* de dominação, de sacrifício em prol de um coletivo, no caso o grupo/classe. Pensar na responsabilidade com um olhar voltado à colaboração com o outro e com o espaço escolar, amplia a dimensão da ação docente, cujo horizonte seria a construção da autonomia moral dos(as) adolescentes.

responsabilidade consiste, com efeito, em tomar sobre si o êxito de uma acção que executada em colaboração com outros ou em proveito de uma colectividade. A responsabilidade confere um direito de dominação, mas comporta igualmente um dever de sacrifício. O responsável é aquele que deve eventualmente sacrificar-se... (Wallon,1979:218).

Implica pensar na responsabilidade como um sentimento que abarca um olhar para os interesses de uma coletividade, no caso, a escola, o grupo/ sala e a sociedade. Ao pensar na responsabilidade assentada nos princípios de justiça social, a ação docente não se apoiaria em punição para obter o comportamento desejado, mas na discussão com os(as) alunos(as) das normas e valores que permeiam a sala de aula/ escola e a sociedade.

Envolvê-los(as) em tal discussão e construção coletiva das regras grupais em muito auxiliaria na construção da autodisciplina.

A ambigüidade do discurso com relação à responsabilidade fica mais uma vez evidenciada quando o sistema educativo é colocado em foco:

Nessa política do governo, todo mundo tem que passar. Todo mundo tem que passar, não interessa o que. Tá certo que na nossa época, quem ia para a escola não era esse tipo de população, pobre ficava em casa, não ia, hoje em dia nós temos as populações pobres, paupérrimas indo para a escola, aí pega um pouco das dificuldades. (Professora Alison)

O depoimento expressa que a sensação de ausência de meios e potência no enfrentamento da questão disciplinar está atrelada à ausência de reprovação e à origem social dos(as) alunos(as). Na frase todo “*mundo tem que passar, não interessa o que*” evidencia a constatação que a política de ensino municipal não consegue dar conta dos conteúdos necessários aos(as) alunos(as), salienta o fato dos alunos(as) serem promovidos(as), mas a escola não cumprir seu papel com relação ao saber, à apropriação do legado científico cultural.

Ao ressaltarem que um “*pouco das dificuldades*” advém do acesso à escola de outros sujeitos sociais, os dados indicam a necessidade de um reajuste da instituição escolar e seus docentes à realidade do aluno(a) concreto, como diria Wallon (1979:219), “conhecer suas condições de vida”, suas condições sociais.

O estatuto da criança e adolescente foi referido no relato como mais um provocador do sentimento de impotência com relação ao par dialético disciplina/indisciplina.

*porque as leis protegem, o estatuto do adolescente, protege demais, a escola é paternalista, dá muita coisa e não exige nada. Dá o uniforme e ele pode entrar sem uniforme. Tem hora para entrar, mas se ele chegar atrasado, ele pode entrar. Dá material mas se ele não trouxer ele não pode ficar para fora da aula, é obrigado deixar ele entrar. Então eu falo que **hoje em dia a escola não ensina a criança a ser cidadão.*** (Professora Alison)

*a Prefeitura cede o uniforme... para a Educação Física, ele tem que vir de camiseta branca, se ele não tiver, ele fala que só tem duas para vir aqui para escola, que vai sujar, ele vem de camiseta branca. (...)E muitos não têm esse compromisso, os pais também não têm! É aí que eu falo para você que **a escola não cobra:** porque o meu filho na escola particular: vai sem uniforme para ver se entra! Já teve época que tinha até cor de tênis para entrar, e não vai para ver, não entra! Eles [alunos da escola pública] podem! Podem! Podem! e se você permitir eles vêm... (Professora Alison)*

A escola pública e a legislação são consideradas “*paternalistas*”. A escola ao fornecer material e não exigir que o(a) aluno(a) traga, bem como tolerar atrasos e falta de uniforme. É feita a comparação entre a escola pública e a particular, no que se refere à manutenção da regra de vir uniformizado. As exigências das escolas particulares são maiores que as públicas. A falta de cobrança nas escolas municipais é indicada como um dos fatores que gera a “*falta de compromisso*” e responsabilidade na esfera discente, enfim, que gera a indisciplina. Cabe ressaltar os diferentes segmentos sociais que compõem a escola pública e a particular.

Os dados evidenciam alguns meios pensados para controle disciplinar, e consequentemente para diminuir o sentimento de impotência: a reprovação, não deixar o(a) aluno(a) entrar sem uniforme, não deixar assistir aula sem material, não deixar entrar atrasado(a).

Cabe salientar que o Estatuto da Criança e do Adolescente no capítulo IV, artigo 53, assegura o direito do(a) aluno (a) à educação, “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, no inciso I fica assegurada a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Tal estatuto abrange diversas modalidades de ensino tanto no âmbito público como privado. É instigante pensar que os princípios defendidos pelo ECA são os mesmos salientados nesta entrevista, ou seja, uma educação para cidadania, para o desenvolvimento integral do(a) adolescente e qualificação para o trabalho. Entretanto a convergência dos discursos não é vislumbrada no decorrer do relato e o ECA é visto como paternalista, apontando a necessidade da discussão dos princípios que norteiam tal legislação no processo de formação continuada dos(as) docentes.

Nas escolas municipais o(a) aluno(a) não pode ser impedido de assistir aula por falta de uniforme e material. A Secretaria da Educação reforça tal orientação por meio de comunicados e portarias que norteiam a elaboração deste regimento escolar. Documentos como a Indicação 04/97 do Conselho Municipal de Educação orientam as unidades educacionais a elaborarem seus regimentos que explicitam os direitos e deveres de todos os integrantes da comunidade escolar: professores(as) alunos(as), equipe técnica, administrativa, agentes escolares, inspetores de alunos (as) e vigias. A elaboração do

regimento deve levar em consideração a legislação vigente: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (L.D.B.) e o ECA.

Fica clara a necessidade de um ajuste entre as regras necessárias para efetivação do trabalho pedagógico, a garantia da função da escola enquanto espaço fomentador do saber e as regras que põem em cheque a questão do direito. Algumas das situações provocadoras do sentimento de impotência poderiam ser contornadas ao focar tais ajustes que ajudariam a diminuir a tensão na relação professor(a)-aluno(a).

As normas explicitadas no regimento escolar regulam tanto o comportamento de docentes quanto de discentes. De acordo com a legislação vigente, o(a) aluno(a) não pode deixar de assistir aula por não trazer material e/ou uniforme, neste sentido rege o âmbito de atuação docente compondo os deveres desse segmento ao exercer a sua função. Ao falar da “*formação do cidadão*” e o papel social da escola, há de se pensar também nas regras que norteiam os comportamentos de discentes e docentes.

O ajuste auxiliaria a diminuir a sensação de impotência, uma vez que as necessidades docentes seriam também contempladas, o que é fundamental para que ocorra o processo ensino-aprendizagem. A satisfação das necessidades dos dois pólos do par professor- aluno, de acordo com GORDON (1977) gera sentimentos positivos em ambos e um clima de bem estar. Comunicar os sentimentos e utilizar “mensagens na primeira pessoa” sobre os efeitos do não cumprimento desta regra favoreceria maior empatia dos(as) alunos(as) na construção dos limites para efetivar o trabalho educativo. Tal ajuste implicaria também a discussão em outra esfera, na formação do(a) docente flexibilizando concepções a respeito dos comportamentos disciplinados/ indisciplinados.

Nesta entrevista fica evidenciada a persistência da regra criada: só podem participar do jogo os(as) alunos que vierem uniformizados(as), caso contrário, somente assistem os(as) colegas jogarem. O ser maleável ao analisar cada caso e permitir que os(as) alunos(as) busquem a camiseta pode ser considerada uma forma encontrada para ajustar a situação.

*Se ele não pode vir sem o uniforme, eu sou chatinha mesmo, tem uniforme, a Prefeitura cede o uniforme agora para eles, para vir para a Educação Física, ele tem que vir de camiseta branca(...) se você permitir eles **vêm** [sem uniforme], se deixar o cara entra hoje: “ah, porque tá lavando.” Por exemplo, ontem choveu muito e chegar e falar: “ah! professora o meu tênis está molhado.” Aí já é*

*diferente, aí você tem que ser **um pouco maleável** com aquilo que é coerente... Agora o maior sol na segunda feira vir falar que o uniforme está sujo, aí já é muito. E se você não for persistente: “tá bom, então você vai responder chamada e vai ficar sentado aqui.” Aí eles arrumam a camiseta rapidinho, e como a maior parte mora ao redor: “ah! então posso ir em casa buscar?” “Pode!” E volta... dai dois minutos, ele está com a camiseta branca, mas tem que ser persistente, porque e tem aluno que passa a aula inteira falando: “ah professora! deixa eu jogar só um pouquinho?” Ele não vai buscar, mas fica lá no meu ouvido [fala sorrindo- faz sinal com as mãos abrindo e fechando perto do ouvido]. Risos (Professora Alison)*

Diante deste ajuste ainda persiste a insatisfação com relação aos meios para garantir que a regra seja obedecida. Fica claro que esta regra não é negociável: *“ele não pode vir sem o uniforme, eu sou chatinha mesmo... ele tem que vir de camiseta branca ... você tem que ser um pouco maleável ... mas tem que ser persistente”*. Fica implícito o quanto a falta de uniforme é provocadora também do sentimento de **nervosismo/raiva**.

Retomando o contexto provocador do sentimento de impotência, **na sua menor gradação**, com relação ao fenômeno indisciplina, observa-se que este sentimento aparece relacionado na entrevista da Prof^a Alison: à queda da qualidade no ensino público; à compreensão que docentes e discentes construíram a respeito da organização de ensino em ciclos na rede municipal, em especial a progressão continuada; ao ECA (visto como paternalista); ao paternalismo da escola (falta de cobrança de: material, uniforme, pontualidade, prazos para entrega de trabalhos); a falta de compromisso e responsabilidade por parte da equipe discente. Dentre os fatores especificados acima, a progressão continuada e o ECA são os que mais provocaram o sentimento de impotência.

É instigante constatar que no universo pesquisado por Freller (2001:72), ao investigar o fenômeno indisciplina escolar na esfera docente, são encontradas explicações semelhantes. A ausência de reprovação e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são associados às causas que levam à indisciplina. O desânimo diante dos comportamentos indisciplinados “levava-os à sensação de impotência e de que nada pode ser feito”.

Para a autora, o sentimento de impotência nomeado pelos(as) participantes da pesquisa derivava de um ideal de disciplina, ainda presente entre os(as) docentes, que se assemelha ao exposto por Foucault (1977/2004)³³ em que a “sanção normalizadora”, o

³³ FOULCAULT, M. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1977/ 2004. Conforme especificado na introdução este autor também é citado nos trabalhos de GUIRADO (1996); IVANOFF (1988) e GUSMAN GOMES

“olhar hierárquico” e o “exame” funcionam como recursos para a manutenção do poder disciplinar. O controle do tempo, da atividade, dos discursos dos corpos e da sexualidade perpassa tal poder na esfera escolar. O desejo de ter o controle total dos alunos ocupá-los, vigiá-los e treiná-los dava, por vezes, à tônica da modalidade da relação estabelecida com os(as) discentes.

O ideal de disciplina exposto por Foucault ainda é almejado, ou melhor, sonhado pelos professores. Eles querem ter o controle total de seus alunos (...) Ficam, no entanto, desestimulados com os resultados e descrentes em conseguir maior êxito, que julgam inatingível devido às mudanças de valores sociais e à impossibilidade de castigar, reprovar e utilizar outro tipo de punição que consideram instrumentos eficientes para tal fim. (...).(FRELLER, 2001:72)

Na pesquisa de Freller, tal como em Estrela (2002) e Ivanoff (1988) o ideal de competência profissional dos sujeitos pesquisados aparece relacionado ao controle disciplinar. Quando há uma grande incidência de comportamentos indisciplinados, afloram os sentimentos de frustração, desânimo e descompromisso do(a) docente (Freller, 2001 e Estrela, 2001).

Os dados das **duas** entrevistas corroboram as pesquisas mencionadas anteriormente, no que se refere à relação entre competência profissional e controle disciplinar. A manifestação acentuada de comportamentos indisciplinados põe em cheque a auto estima docente, o que se percebe nas citações abaixo:

A gente não pode desistir, eu acho que a questão aqui é uma missão nossa. Escolheu, você tem que dar conta do recado, se você não conseguir manter a disciplina na sala de aula, pode mudar de profissão.(**Professora Alison**)

me deu até vontade de desistir, por causa desta sala, era uma sala muito complicada... talvez até eu começo a ver que, talvez, eles eram muito indisciplinados comigo, porque, talvez eu não consegui resolver a questão, eu poderia ter conversado mais com eles ter (pausa) acho que não consegui, na realidade, eu acho que eu falhei na sala (**Professora Marian**)

O **desrespeito** na relação professor(a)-aluno(a) é outro fator que provoca o sentimento de impotência na maior intensidade: sentir-se “*muito impotente*” e “*totalmente*

impotente”. As situações de desrespeito, nesta entrevista, podem culminar na agressão física ao(à) docente.

*A gente se sente muito impotente, às vezes, porque ... perto do que acontece, hoje em dia, eu tenho poucas coisas[que] acontecem assim. Neste ano eu não tive coisa deste tipo. Teve a briga dessas meninas, mas foi entre elas lá, não foi um negócio direto comigo. Então, já estamos acabando o ano e este ano eu posso dizer que passou em branco. Acontece coisa assim, mais corriqueira, bem mais leve, não alguma coisa **assim tão absurda como falta de respeito**.*

Mas quando acontecem coisas assim deste tipo, às vezes você se sente totalmente impotente. (Professora Alison)

Eu vejo o que acontece com os meus colegas, de ter professor de ter sido agredido em sala de aula.

*Fisicamente! Então são coisas sérias, não é? Professor precisar tirar licença porque foi agredido por aluno. E **isso é um absurdo!** Essa criança, com certeza, bate no pai, bate na mãe, vai bater em todo mundo que estiver na frente, porque ele não tem limite ... (Professora Alison)*

O **desrespeito** ao mesmo tempo provoca o sentimento de impotência como também é outro sentimento que emerge em algumas situações de indisciplina. As situações que envolvem desrespeito são classificadas como *absurda(s)*, indicando outra tonalidade que faz o sentimento de impotência atingir sua maior intensidade. A expressão “*coisa assim tão absurda*” possibilita afirmar que outro sentimento também é revelado: o sentimento de **indignação**.

Os dados demonstram **nas duas entrevistas** que a conversa é uma das formas de lidar com situações de indisciplina. Na entrevista da Prof^a. Marian fica claro que a conversa dá resultado a médio prazo.

*Primeiro é o que eu falei: conversa, eu não consigo, pela minha forma de ser, pela minha filosofia de vida...tem gente que, tem professor que consegue com autoritarismo(...) Mas eu não, é essa não é a minha linha de chegar e gritar, então **eu preciso conversar**. Eu já vi o seguinte: que essa minha maneira, ela não é assim, no primeiro dia eu posso não conseguir, mas eu vejo que eu tenho que ter um tempo e com o tempo eu consigo. (Prof^a Marian)*

A professora Alison evidencia que usa de conversa e “passa sermão” nos(as) alunos(as).

A gente tem que ter muita paciência e não desistir nunca, porque se você achar que vai cansar de falar, eles vão ficar pior do que estão. A gente precisa ser muito persistente, você fala uma vez, fala duas, fala três e se precisar falar dez... vai falar dez... (Professora Alison)

No contexto da entrevista do Prof^a Alison após solicitar reiteradas vezes e o(a) aluno(a) não se retirar da quadra, quando em horário diverso à aula, fica **irritada**. A frase: “*isso enche um pouco*” fornece pistas para captar o **sentimento de raiva/ irritação**.

Recorrer à direção é uma das alternativas encontradas tanto pela professora Alison quanto pela professora Marian para lidarem com os casos mais sérios. Indicam que recorrer à autoridade da diretora também é uma das formas encontradas para manutenção da disciplina nestas escolas.

A agressão física, mesmo não sendo vivenciada diretamente, é provocadora da maior intensidade do sentimento de **impotência** na professora Alison e **mal estar** na professora Marian.

Dentre os atos de indisciplina mencionados nas entrevistas há a narração de atos considerados pela literatura como violentos e atos considerados indisciplinados.

Na entrevista da professora Alison o sentir-se *totalmente impotente* manifesta-se diante de professores(as) afastados(as) do trabalho, em licença médica, devido à situação de agressão. Não foi mencionado se tal agressão foi cometida por aluno ou aluna. A expressão: “*isso é um absurdo!*” Revela mais uma vez o **sentimento de indignação** diante da agressão física cometida por alunos(as) que não “*tem limite*” tanto no âmbito familiar quanto no escolar.

Galvão (2004) e Freller (2001) aproximam-se da abordagem desta pesquisa ao diferenciarem os atos violentos dos atos de indisciplina.

Freller (2001:133) defende que os atos indisciplinados comunicam uma necessidade a ser satisfeita e que não se confundem com atos de violência que “ameaçam a integridade física e/ou moral de colegas ou professores”. No universo pesquisado pela autora, foi constatado que os atos violentos foram raramente citados e não se inserem nos comportamentos classificados como indisciplinados que incomodam os(as) docentes pela repetição e frequência com que ocorrem.

Para Galvão (2004: 23), cujo referencial teórico é o de Wallon, o conflito é fundamental na compreensão do sujeito que interage com seus diferentes meios. Apoiado no materialismo dialético, Wallon compreende a construção do sujeito a partir das

contradições e interações entre o biológico e social. Ao pensar o conflito no cotidiano escolar a autora ressalta que são “atos de oposição, que podem se expressar por diferentes condutas”. Relata situações consideradas como indisciplina e tais situações são denominadas pela autora como “dinâmicas turbulentas” (p.58) O conflito não significa violência, ressalta que há uma “tênue fronteira entre o potencial construtivo e destrutivo do conflito” (p.26/27). O potencial destrutivo indica “estagnação e se confunde com violência”.

Outra situação que provoca o sentimento de impotência é a atitude de *desprezo* do(a) aluno(a), quando repreendido(a).

Quando você chama a atenção deles, se você prova pra eles “por A mais B” que você está sendo correta de chamar a atenção deles, mesmo assim tem alguns que são muito cínicos, sabe? Que são mentirosos, ou que leva aquilo com um desprezo muito grande, aquilo deixa a gente meio assim..._meio assim impotente, sabe. Porque você fala com tanta educação com eles, está tentando dar o melhor pra eles, e o cara ainda continua assim.. (Professora Alison)

As expressões “ *alguns são muito cínicos*”, “*que são mentirosos*”, “*que leva aquilo com um desprezo muito grande*” são também reveladoras de outros sentimentos: a **irritação** diante de comportamentos considerados *cínicos* ou *mentirosos* sentir-se **desconsiderada/ desprezada** diante do descaso do(a) aluno(a). A forma de lidar com o(a) alunos(a) considerado indisciplinado é revelada: falar educadamente, tratá-lo com respeito, explicitar as razões que fizeram chamar a atenção.

Outro contexto do sentimento de impotência diante da indisciplina também é provocado por fatores relacionados ao âmbito familiar. *Problemas psicológicos decorrentes de “famílias desestruturadas”* são apresentados como fatores explicativos da indisciplina.

a desestruturação da família hoje em dia, eu acho que acarreta muitos problemas psicológicos, ou de comportamento nestas crianças, a maior parte dos problemas que a gente tem de crianças problemas, é porque a família é problema. Você vai procurar, quando você conhece o histórico da criança, o problema dele tá lá longe, e às vezes a escola não consegue resolver, porque não tem o âmbito de alcançar a família toda, então a gente acaba se sentindo impotente, por mais que você faça. (Professora Alison)

As falas possibilitam entender que o sentimento de impotência deriva de fatores elencados para explicar a indisciplina que fogem à esfera de ação docente. A origem social dos alunos, as várias estruturas familiares que fogem ao padrão biparental, consideradas

“*desestruturadas*”, as características individuais, “os *problemas psicológicos*” reforçam a sensação de impotência, independente do esforço tanto docente quanto da escola. A máxima desta proposição é apresentada: a criança/adolescente “*problema*” advém de um contexto familiar problemático, ou seja, “*é porque a família é problema*”.

Outra intensidade do sentimento de impotência é provocada ao deparar-se com alunos (as) que estão sob efeito de droga.

Olha, eu acho que a gente se sente muito impotente hoje em dia diante da droga, porque as vezes você sabe que tem crianças que estão usando drogas, você faz de tudo, a escola está fazendo de tudo para ele, e aquele tudo é muito pouco ainda. Você está vendo que ele está indo para o buraco (Professora Alison)

O consumo de droga pelos(as) alunos(as) além de ser provocador do sentimento de impotência faz com que a docente **sinta-se abalada**.

Agora uma coisa que abala muito hoje em dia, que é perigoso você mexer, tem que ir com muito mais cuidado, é que os nossos jovens estão usando drogas. Quando um desses está em uma sala de aula, aí o negócio fica mais complicado porque você não sabe que reação ele pode ter. (Professora Alison)

As frases: “*é perigoso você mexer, tem que ir com muito mais cuidado*” e “*porque você não sabe que reação ele pode ter*” fornecem elementos para identificar o sentimento de **medo** implícito que emerge diante deste contexto provocador.

As falas demonstram a maneira encontrada para agir com alunos(as) que estão sob efeito de droga em sala de aula. Ter mais cuidado, *deixar passar* e conversar particularmente em outro momento:

Com mais cautela, com muito mais cautela, aí a gente tem que conversar, chamar de lado, às vezes a gente tem que pedir para esse menino se retirar da sala, porque não vai dar certo ficar ali, ter um papinho com ele à parte, e às vezes até deixar passar, porque se ele estiver muito alterado, não adianta você falar, porque no outro dia ele nem vai lembrar do que você estava falando. Então às vezes, você tem que bater esse papo com a pessoa até no outro dia, ou em outra semana, sei lá. (Professora Alison)

As citações apontam que a *drogadição* configura-se como mais um dos dilemas enfrentados no cotidiano escolar, considerado como manifestação de indisciplina. Este dilema é provocador do sentimento de impotência, pois não são vislumbrados instrumentos para suplantá-lo. Os indícios que revelam a falta de potência e meios ao lidar com tal

situação: “você faz de tudo... e aquele tudo é muito pouco ainda”, “você esta vendo que ele está indo para o buraco”. Sentimento manifesta-se ao considerar que a responsabilidade é da família e não há como atingi-la.

Parece que a gente se sente impotente, porque tem algumas coisas que só os pais podem fazer e tem pais que apesar de você chegar e dar umas dicas, não aceitam, acham que o filhinho dele não faz aquilo, e tem outros piores que a criança tá indo porque os pais já são drogados, viciados ou traficantes sei lá o que aí é, porque coitado, o que é que ele vai fazer. (Professora Alison)

O entorno da escola marcado pela alta vulnerabilidade social e violência possibilita a compreensão do contexto provocador do sentimento de impotência. O tráfico de drogas e a dificuldade de envolver a família são postos em evidência. Familiares que não aceitam o fato do(a) adolescente consumirem drogas e/ou o envolvimento de familiares no consumo e tráfico de drogas reforçam o sentimento nomeado.

Resumindo, as situações provocadoras do sentimento de impotência **nas diferentes intensidades** diante da indisciplina são: sistema de ensino em ciclo e a função da escola municipal, leis de proteção à criança e adolescente (vistas como paternalista), falta de cobrança da escola, a falta de responsabilidade e descompromisso na esfera discente, a *falta de medo* atrelada ao desrespeito, uso de drogas, “*famílias desestruturadas*”, agressão física ao(à) docente, origem social dos(as) alunos(as), falta de hierarquia nas relações professor-aluno(a), desprezo e *cinismo* de alunos(as).

Sentimentos: mal estar , chateação/tristeza e preocupação

Estes sentimentos foram nomeados apenas na entrevista da Professora Marian. As situações provocadoras de **mal estar** foram: recusarem-se a fazer as atividades, o tumulto em sala de aula, situação de embate com alunos, depredação de material (ventilador da sala, por fogo no lixo).

Dentre as situações que provocam o sentimento de **chateação/tristeza**, na entrevista da Professora Marian, cabe destacar: o(a) aluno(a) que tumultua a aula, que é indisciplinado(a) para ocultar a dificuldade de acompanhar os conteúdos trabalhados nos diversos componentes e a configuração espacial das salas de aula que coíbe a

movimentação, não propicia as atividades de interação necessárias para o trabalho em grupo, para o andamento da aula. Esta configuração é apontada como um dos fatores que geram indisciplina.

uma coisa também que eu fico muito chateada é a forma da sala... deste desenho da sala de aula, que eu não concordo ... estas carteiras enfileiradas, estas carteiras que na realidade não acomodam os alunos, pode acomodar o pequenininho, mas os maiorzinhos já não acomodam, então eles [alunos(as)] ficam mal mesmo (...) você começa a olhar para aquelas carteiras horríveis pequenas para aqueles alunos grandes de oitava e sétima série, que já não tá adequado. Eu trabalho com sétima e oitava série de manhã, eu vejo isto, eles não conseguem ficar ali sentados. (Profª Marian)

Manifestações de raiva.

A raiva, de acordo com Wallon, reúne diferentes formas de reagir e intensidades. A palavra raiva não é utilizada diretamente para nomear este sentimento, que é nomeado como: **brava, nervosa, alterada, irritada.**

A intensidade do sentimento de raiva varia de acordo com o humor da docente (“estado de espírito”). Quanto mais calma, tranqüila o sentimento se manifesta com menor intensidade e vice-versa.

Ai depende do estado de espírito da gente também [fala quase rindo], tem dia que você tá mais “light” e você nem esquentar muito a cabeça, mas tem dia que tem gente que deixa a gente nervoso, mas professor não pode estourar, não é? Tem esta também! Eles podem fazer tudo, o dia em que você estoura, Nossa Senhora!! (Professora Alison)

A raiva pode chegar a manifestações mais intensas, classificadas nesta citação como “estouro”, descontrole. Diante da possibilidade de *estourar* é evidenciada, na maioria das vezes, uma intervenção “corticalizada”, em que o distanciamento e reflexão preponderam sobre o impulso do momento.

porque não adianta você, se eles gritam você grita também, porque eles falam gritando. Eu não vejo que também você deva entrar na sala gritando, porque aí é complicado, você não vai resolver nada, só vai piorar, então você tem que entrar com uma outra... um outro código, uma outra forma ... (Profª Marian)

Wallon (1979, 1941/1995 e 1973) discorre sobre a relação dialética entre a emoção e a reflexão intelectual: a preponderância da razão obscurece os efeitos do ímpeto

emocional, como a elevada temperatura emocional “suspende ou falseia a reflexão” (Idem, 1973:67). Cabe acentuar que a cognição e a afetividade estão sempre presentes e compõe a ação do sujeito.

Ficam evidenciadas ao longo do depoimento as estratégias para obter o distanciamento e não se deixar levar pelo impulso do momento. A possibilidade do descontrole é refreada ao pensar nas conseqüências da ação e no papel diferenciado da professora na condução do grupo, das regras grupais.

*Aí você tem que... **não pode perder a linha!** Por mais que o cara te desrespeite lá você tem que ficar aqui muito firme, porque se perder a linha, você pode até ter um processo administrativo. (Professora Alison)*

*tem que ser **malabarista**, mesmo. Tem que sentar, tem que **ser muito tolerante**. Tem que trabalhar de formas, assim, diversas, até chegar em algum momento que dá pra sair algo (Profª Marian)*

***você precisa ter muito jogo de cintura**, muito jogo de cintura! Primeiro eu falo para você que a gente precisa ter **muita paciência**. Eu sou uma pessoa calma, agora, e quem não é? (Professora Alison)*

eu brinco mais com eles, coisa que eu não fazia antigamente. (Profª Marian)

As expressões “jogo de cintura”, “ser malabarista” indicam a flexibilidade diante das situações de impasse. O sentimento de tranquilidade é indicado e desejado para não responder de forma complementar ao comportamento dos(as) alunos(as), ou seja, lidar e reduzir as situações de contágio.

As características/ qualidades desejadas na docência ao lidar com a indisciplina são evidenciadas **nas duas entrevistas**: firmeza, calma, coerência, tolerância, valorizar o(a) aluno(a), oferecer um tratamento respeitoso independente da ação deste(a). Apontar outras formas de mediar as situações de conflito que não se confundem com as de violência (Galvão,2004), propiciar situações de convívio no grupo em que as regras são respeitadas.

Novamente é focada a permissividade na escola com relação aos (às) discentes. É destacada a necessidade da(o) docente exercer controle sobre seus sentimentos e emoções: “*professor não pode estourar*” (Prof.a Alison) para conduzir os ajustes necessários diante de algumas situações que provocam muita raiva: “*deixa a gente muito nervoso*” (Profª.

Alison), “*deixa a gente alterada*” (Profª Marian). Fica evidente o quanto os comportamentos indisciplinados afetam as entrevistadas.

Alunos pegarem o material de educação física sem permissão é considerado pela Professora Alison como comportamento indisciplinado e provoca nela o sentimento de raiva (nomeado como: *sentir-se “brava”*).

A demora das alunas na organização de jogos, as desculpas utilizadas para não jogarem, o desinteresse (“*preguiça*”) provocam também o sentimento de raiva (nomeado como: “*nervosa*”, “*irritada*”).

Chega na sétima e oitava a menina começa a ficar muito mole: Ah, professora não gosto disso, não gosto daquilo, vai quebrar a minha unha...Isso me deixa muito irritada! O que é que vem fazer na escola?! (risos) Vem às sete horas da manhã para ficar sentada olhando para mim?! (risos). Isso nas meninas me deixa muito nervosa, a lerdeza que elas têm, moleza, preguiça. (Profª. Alison)

Algumas “cenar” relatadas envolvendo alunos e alunas indisciplinados

I- Alunos indisciplinados:

I.1- Caso de alunos que jogaram água na quadra/ pátio

Duas situações muito próximas são relatadas nas **duas** entrevistas. No caso da Professora Alison o aluno joga água na quadra molhando os colegas. No relato da Professora Marian um grupo de alunos jogou uma bola de água nela no horário do recreio.

Nas duas situações relatadas é evidenciado o controle das professoras para não responderem de forma complementar aos comportamentos dos alunos nestes episódios, dada a elevada temperatura emocional que se instaura e/ou os sentimentos negativos nomeados. O distanciamento do local foi a estratégia inicial utilizada pelas professoras para manter o controle da situação.

1.1- Aluno que jogou água na quadra- aula da Profª Alison

Sentimento nomeado: desrespeito- emoção: “*me subiu o sangue*”

Sentimentos captados: surpresa e indignação

Teve o [caso] de um menino de oitava série, no ano passado. Eu não sei aonde ele arrumou um balde e encheu o balde de água e jogou na quadra, pegou nos colegas que estavam sentados e no cara que estava no gol e molhou. Fez assim...[faz o

gesto de jogar, virar o balde] *Nossa Senhora! no meio da aula!* (...) *Aí eu falei: O que é isso?! O que acontece?!* [o aluno respondeu:] *Ah! nada professora! É brincadeira!* [imita a voz do aluno] *Eu falei: que brincadeira besta é esta?! Tem cabimento uma coisa dessa?! Deu vontade de molhar os outros e de molhar a quadra! Que desrespeito é esse?* *Eu falei: Você vai limpar! Entrei aqui dentro e peguei o rodo, um pano e falei: Você vai limpar! **Aquilo me subiu o sangue!*** (...) *Mas eu me segurei para não dar naquele menino porque o jeito que ele veio falando daquela forma pilantra dele: “Que é isso... cê tá muito esquentada! olha lá professora!” Ah! Nossa! Eu me segurei muito! Eu virei as costas, [fala rindo] deixei ele lá, pra eu não dar nele, porque gente! Ele não era uma criancinha, era um moleque de oitava série! brincadeira tem limite! E não tem cabimento uma coisa dessa!* (Professora Alison)

A expressão “*Nossa Senhora! no meio da aula!*” revela a **surpresa** diante do fato ocorrido. A fala enfática grafada com exclamação e elevação da tonalidade vocal (registrada no sublinhado) são indícios deste **sentimento captado** no relato. A ação do aluno de jogar água na quadra além de surpreender provoca certa **indignação/raiva** revelada na forma enfática: “*não tem cabimento uma coisa dessa!*”

A **surpresa**, para Wallon (1949/1995:131) é uma das diferentes formas de manifestação do **medo** que pode atingir diferentes intensidades variando desde um estado de alerta até situações intensas em que se experimenta quase um desfalecimento: “queima total do tônus, ao *ictus*.”

O aluno jogar a água na quadra durante a aula, é apresentado no relato como um acontecimento inusitado que fugiu às expectativas que se tem ao se dar aula, o fato desconcerta, surpreende.

A metáfora “*me subiu o sangue!*” e as **atitudes** da entrevistada no momento do depoimento, a expressão fisionômica (os olhos arregalados) e a alteração do tom de voz, dão pistas da temperatura emocional que inicialmente preponderou na situação relatada. A plasticidade dada às manifestações emocionais deriva do tônus e suas variações “o tônus é de fato constituído para fornecer uma base material à vida afetiva” (Wallon, 1949/1995:141). A **raiva em grande intensidade** revela-se na metáfora utilizada e na vontade de bater no menino: “*eu me segurei para não dar naquele menino*”.

De acordo com WALLON, 1979:152:

a emoção deriva de uma vida psíquica ainda mal diferenciada e, ao mesmo tempo, os centros nervosos que regulam as suas manifestações tanto viscerais como

motoras pertencem às regiões subcorticais do cérebro, ou seja, a um conjunto funcional muito mais antigamente evoluído na espécie... A união da situação ou da ambiência e do sujeito começa por ser global e indiscernível.

Considerando o papel das emoções para Wallon, cabe salientar que é a interação mais arcaica do indivíduo com os diferentes meios. Nas interações em que a emoção prepondera, a indiferenciação, o sincretismo prevalecem sobre a diferenciação. Como já foi evidenciado anteriormente, quanto maior o efeito da emoção menos recursos o indivíduo dispõe para lidar com a situação. O contágio é também característico da emoção que mobiliza o outro. No episódio relatado pode-se observar que o comportamento do aluno afeta a professora e a turma, a aula aparentemente é interrompida. A raiva preponderou inicialmente na situação. A expressão “*me subiu o sangue*” traduz mais uma das características da emoção que é a “abolição em cada indivíduo... do seu autocontrole” (Idem, 1979:152).

A saída do local auxiliou o arrefecimento da **raiva**, ajudando a professora a manter o autocontrole. Tal fato indica que a emoção deixou de preponderar na situação relatada.

A frase “*o jeito que ele veio falando daquela forma pilantra dele: Que é isso... cê tá muito esquentada! olha lá professora!*” dá indícios para afirmar que a forma com que o aluno dirigiu-se à professora acentuou a **raiva** nela.

A expressão: *Que desrespeito é este?* É reveladora de outro sentimento: **sentir-se desrespeitada**. A frase: “*você desrespeita a mim e aos seus colegas desse jeito*” reafirma o sentimento nomeado. À alteração de voz, ao nervosismo inicial, a professora expõe os efeitos do comportamento do aluno na aula, a emoção deixa de preponderar, a expressão “*alterada*” revela novamente o quanto o comportamento do aluno afeta a Professora Alison. O aluno acata a determinação da professora e o caso foi encaminhado à coordenação pedagógica.

passou uma semana ele voltou para aula, e eu falei: “Olha, que bom que você veio me ver de novo!” Porque ele era meio turista aqui na escola. Ele já ficou meio assim, porque não esperava que eu falasse, que eu tivesse este tipo de atitude. Então já quebrei o gelo, quer dizer, já ficou assim um clima mais social, não é? Não achar que é porque ele teve uma atitude, que ele acabou reconhecendo veio aqui conversou com a CP [coordenadora pedagógica], depois voltou e me pediu desculpa. Foi uma atitude que ele teve absurda, mas no outro dia ele voltou, morreu, não vou ficar carregando, curtindo. (Professora Alison)

A expressão “*quebrei o gelo*” revela a forma com que a professora lidou com o ocorrido, não houve ressentimento, não estigmatizou o aluno por uma única ocorrência. Incentiva, elogia, criando um “*clima mais social*”.

eu acho que uma forma de você resgatar, é que todos, por pior que sejam, tem uma coisa boa, então tem que pegar aquilo que ele consegue fazer de bom e exaltar ali. Então eu falo mesmo os “capetinhas” que a gente tem por aqui quando o cara faz uma coisinha assim de bom, você vai lá dá parabéns, fala. Não pode nunca deixar de exaltar aquilo que ele está fazendo de bom, aí você consegue dar uma levantada na auto estima dele, também. E é por aí que eu acho que eu consigo controlar a minha disciplina lá [na quadra], eu posso quebrar o maior pau com o cara hoje, nada pessoal, tudo fica na ação, isso é uma coisa que a gente tem que procurar separar. Apesar do cara ter feito a maior porcaria hoje, amanhã ele faz qualquer coisa legal, ou mesmo teve uma atitude [boa] com o amigo, ou comigo eu vou lá, ponho a mão no ombro: Oh! Parabéns! É assim que você deve ser! Então, você consegue controlar um pouco mais a disciplina. (Professora Alison)

É estabelecida uma relação entre indisciplina e baixa auto estima discente. Evitar estigmatizar, valorizar o que o(a) aluno(a) tem de bom é um dos procedimentos adotados que garantem uma intervenção cujos resultados são positivos: “*é por aí que eu acho que eu consigo controlar a minha disciplina*”.

A intervenção deve ter em foco as características deste estágio de desenvolvimento, no qual a superação da ambivalência de sentimentos é a maior tarefa na construção da personalidade do(a) adolescente (Der, 2001).

Outra questão que o episódio evidencia é a visibilidade que o(a) aluno(a) indisciplinado consegue obter, o que muitas vezes não ocorre com os(as) mais quietos(as). Há de se notar que antes do episódio relatado a professora não sabia o nome do aluno e geralmente os indisciplinados são os conhecidos pelo nome.

Eu acho que devem ter duas formas dele [aluno indisciplinado] se sentir: ou ele se sente o máximo, porque ele quer chamar a atenção, através da forma errada, então ele vai fazer bagunça porque ele chama mais a atenção do que o professor que tá lá na frente; ou se ele parar um pouquinho pra pensar, ele vai se sentir um derrotado. Porque isso acaba virando uma bola de neve, sempre ele vai ser o lado negativo e a tendência dele, você sempre fala que se chama muita atenção pelo lado negativo da pessoa, você vai reforçando esse lado negativo, então a tendência dele é de ficar pior (Profª. Alison)

1.2- Alunos que jogaram uma bola com água na Professora Marian

Sentimentos nomeados: mal estar, nervosismo, chateação, indignação, sentir-se vítima

Uma escola, eu lembro que teve uma ... na realidade eu fui vítima, porque eles queriam acertar uma professora com uma bola de água na hora do recreio e acabou jogando em mim, mas foi assim, depois os alunos mesmo me chamaram: não professora, não era a senhora (eles chamam de senhora), era uma outra professora chata que a gente ia acertar. Mas acertaram em mim, então quer dizer, foi o único episódio que eu lembro de agressões assim, meio que, muito complicada, que eu sei assim toda molhada, mas era para acertar na outra professora, eu acho que houve uma... não sei, eu fui na frente, coisa assim, acho que estava apressada pra chegar na sala ...

*Eu fiquei **muito mal**, porque na hora eu pensei que era comigo e você fica **muito chateada**, porque eu falei: Puxa! o que eu fiz pra esses alunos para acertarem esta bolsa de água? Não sabe se é água se é urina, sei lá o que é, eu **sai muito nervosa** nem dei aula naquele dia, eu sei assim... nem fui pra sala de aula, e eu fiquei assim muito **indignada** mesmo. E aí, depois eu fiquei sabendo que não era comigo, a história era com uma outra professora...(Profª Marian)*

A mesma situação provocou os sentimentos: **sentir-se vítima (injustiçada), nervosismo, chateação, mal estar, indignação**. É interessante observar as diferentes tonalidades que revestem a situação. Ao receber a bola de água sem saber o que continha, a forma que encontrou para lidar foi retirar-se do lugar. A sensação de mal estar e nervosismo inicial vão mudando, à medida em que pensa as razões/ motivos de tal agressão: “foi o único episódio que eu lembro de agressões ... muito complicada que eu sei assim toda molhada”. Busca entender o porquê, o que fez para reagirem assim, neste processo os sentimentos nomeados mudam: de mal estar para tristeza/**chateação**. Posteriormente, com a justificativa dos alunos que a bola a atingiu por engano avalia ao relatar o episódio e emergem os sentimentos: *fui vítima* (sentir-se injustiçada) e indignação.

2- Episódio: aluno que jogou ovo na quadra - Profª. Alison

Sentimento nomeado: detestar (aversão/raiva)

Outro episódio relatado que provocou o sentimento de **raiva** foi o de um aluno que jogou ovo na quadra. A justificativa do aluno é que a ação era uma brincadeira com o colega que estava fazendo aniversário. O ovo acabou acertando os colegas e a professora.

Eu tive um outro caso de um menino de quinta série que, eu estou em pé fazendo chamada, por sorte, aquele dia eu não estava com o diário de classe, eu estava

*fazendo chamada no meu caderno, entraram dois meninos, desceram correndo um atrás do outro, um menino veio esconder atrás de mim, de repente veio um ovo e bateu no meu ombro, porque o moleque correu em volta de mim e o outro atirou o ovo nele, só que o ovo pegou no meu ombro e no meu caderno! Aí eu não tive dúvida, eu peguei o meu caderno e passei na cabeça do moleque (rindo) e falei: o que é isso?! [o aluno disse:] “Ah professora eu queria atirar nele porque é aniversário dele”. Eu falei: “Mas o que é isso? Você entra no meio da aula correndo e vem arremessar ovo! em mim e nos seus colegas desse jeito?!” E os colegas que estavam em frente, foi o ovo junto porque bateu no meu ombro, no caderno e espirrou em quem estava sentado lá na frente. Eu falei: o que é isso? Bom, acabou a aula, vim aqui para dentro, arrumei outra blusa, porque cheiro de ovo é triste! E o que eu fiz com o menino, passei um sermão nele, **mas foi um reflexo natural da hora, peguei meu caderno e “pufit” passei na cabeça do moleque, limpei meu caderno na cabeça dele**, quer dizer, limpei, né, isto é, em termos...*

Agora porque ele é uma criança, ele pode tudo? Não. Ele fez várias coisas erradas, era uma brincadeira, só que: brincadeira tem hora, tem local. Ele entrou na quadra, que é minha sala de aula, correndo sem pedir licença e atira um ovo no colega! Concordo que seja brincadeira, que todo mundo faz isso, muita gente faz isso, eu nunca fiz porque eu detesto ovo, detesto cheiro de ovo e fui premiada. (Profª Alison)

A voz alterada, a fala enfática permitem interpretar o sentimento de **raiva** implícito no discurso. A frase “*porque ele é uma criança, ele pode tudo?*” dá a entender também o sentimento de **indignação** da professora diante do comportamento do aluno.

A reação do momento foi impensada: “*foi um reflexo natural da hora, peguei meu caderno e “pufit” passei na cabeça do moleque*”. A **aversão** ao cheiro e a situação inusitada fizeram com que o impulso precedesse a reflexão. A auto avaliação docente constata que não foi a melhor forma de lidar com o aluno, pois a reação foi irrefletida, imediata. A frase acima dá indícios da temperatura afetivo emocional que preponderou na situação evitando distanciamento. A reação foi análoga a do aluno evidenciando uma situação de contágio. A maneira como lidou posteriormente, após a redução da emoção: “*passei um sermão*” no aluno.

O fato do outro aluno esconder-se atrás da professora pode indicar o reconhecimento desta como autoridade, e a busca dela como proteção para não receber o ovo. Mesmo assim o outro colega atira o ovo.

O desdobramento da situação: o pai vai reclamar na escola. A metáfora “*bravo feito um leão*” dá a entender a raiva intensa do pai, cuja característica já conhecida é o comportamento violento.

No dia seguinte, o pai desse menino veio aqui, do [menino] que tinha jogado ovo, bravo feito um leão. Que eu, como educadora, não podia nunca ter tido esta atitude! Porque ele deu uma surra no filho dele, por esse motivo, mas que eu jamais podia ter limpado o meu caderno na cabeça dele (pequena pausa). E o cara quase que me bate! Queria o que?! O pai! mas ele veio muito bravo, muito nervoso aqui: Como que eu ia fazer um negócio desse! Que o filho chegou em casa sujo de ovo também, com a cabeça suja [e o pai pergunta:] O que é isso na sua cabeça R...? [o aluno responde:] A professora limpou o caderno dela na minha cabeça. [Pai:] Mas por que? [aluno:] Porque eu joguei um ovo nela. Quer dizer, a desculpa do pai, é que o moleque não quis me acertar, ele queria acertar o colega. O ovo não foi para mim, como é que eu fui acertar ele? Que eu fiz de consciência e o menino não, que ele era uma criança, e eu não, eu era um adulto, uma professora e não podia ter feito isso. E aí? Tive que pedir desculpa pro pai, ele estava certo. Só que, eu falei para ele: Eu também sou um ser humano! (Professora Alison)

A raiva expressa pelo pai e a possibilidade de agressão provocam o **sentimento de medo, captado** no discurso na entrevistada que justifica suas ações: “Não é só com surra que se conserta as coisas, se o senhor teve a atitude de dar uma surra nele por este motivo, o senhor imagina se estivesse no meu lugar aqui na hora?” Tem **compaixão** pelo aluno, aconselha o pai a não usar a violência para mediar a relação com o filho. Justifica a ação reconhece que não foi a melhor intervenção e busca empatia: “*eu também sou um ser humano*”. Desculpa-se com pai, admite a incoerência da sua ação e justifica-a como um reflexo, um impulso do momento.

O sentimento dominante na relação com o pai foi o **medo** (da professora). Os indícios que sustentam esta afirmação são a presença da diretora e coordenadora no momento e as frases: “o cara quase que me bate”, “se a gente amolecesse, eu ia apanhar do pai”. O sentimento de medo revela-se na espera de um acontecimento que poderia acontecer, no caso a possibilidade de ser agredida dada a alta temperatura emocional que dominou o comportamento do pai. Reconhecer e avaliar a ação ajudou a arrefecer o teor emocional que preponderou a ação do pai. A intervenção da professora na relação com o pai mostrou-se “corticalizada”

Aí quando eu falei para ele que eu queria ver se ele tivesse no meu lugar qual seria atitude dele, ele [pai] deu uma amansada. Mas olha! que eu tive que ficar com a diretora, com a coordenadora pedagógica e com a assistente do meu lado, assim, bem firme aqui [gesticula] e com muita educação, porque se a gente amolecesse com esse homem, eu ia apanhar dele. (Professora Alison)

A conversa com o pai com a presença da diretora e coordenadora também possibilita interpretar um sentimento implícito: **a fragilidade**, pois recorre aos superiores para apoiá-la e garantir sua autoridade.

3- Ato violento: aluno que depredou mobiliário da escola - Profª. Marian

Atear fogo no lixo e quebrar o ventilador da sala

Sentimento captado: raiva/irritação

*eu sempre conversando com esse aluno, ele era muito agressivo, e ele procurava brigas, na minha sala de aula, teve um momento que **ele pegou e jogou fogo no lixo**, então eram coisas assim de teste. **Ele queria ver até onde eu ia com a minha tolerância de conversar, de ver**, e aí chegou um momento que eu tive que chamar mesmo os pais desse aluno, que foi até difícil de aparecer o pai, ou a mãe, nem lembro quem apareceu da família dele e conversou eu lembro que eu, a direção, diretora, ele, a coordenadora e uma coordenadora de sala conversou com ele e conversamos juntos.(Profª Marian)*

Este caso relatado é um episódio de violência. A relação com este aluno é particularmente desafiadora para a professora que utiliza diferentes estratégias para lidar com ele. A frase “*ele queria ver até onde eu ia com minha tolerância*” pode dar pistas de uma situação de confronto e provocação do aluno com a professora. No contexto da entrevista fica claro que este aluno só tumultuava as aulas de diversos professores, desde o início do ano. Duas ações de depredação foram realizadas por ele: atear fogo no lixo e outra ao quebrar o ventilador na sala de aula.

Como estratégia usou: conversa com aluno, deu mais atenção a ele, chamar a família, encaminhar o caso à direção e coordenação pedagógica sem obter um resultado positivo, somente ao final do ano letivo houve mudança de comportamento. Em todo o processo de intervenção relatado, a professora demonstrou um auto controle para lidar nas situações em que houve elevação da temperatura afetivo-emocional. A professora identifica as situações de confronto em que o aluno queria testar o autocontrole diante da situação.

quase no final do ano ... não, no final não do terceiro bimestre... ele veio pedir desculpa pra mim, teve toda uma questão... ele veio pedir desculpa e falou: Ah professora... Eu, na realidade... Ele falou que gostava muito de mim, e que na realidade, aí você vê, ele gostava de mim, mas não queria deixar transparecer, deixar bem transparente, que gostava de mim? E pra ele, como ele era um menino líder da escola, da sala de aula, então pra ele não era legal também se mostrar para a professora que ele gostava da professora, então era muito mais interessante

pra ele ter esta postura de líder, ele tumultuar a sala, mesmo, mas assim, não era só comigo, ele tumultuava também a sala com todos os professores, ele era o terrível. Eu até tratava ele até que meio especial, especial entre aspas, eu achava ele muito inteligente, assim muito crítico... (Professora Marian)

Ao indagar o que ela sentiu neste processo evidencia que o comportamento do aluno a afetou, mas buscou apoio na direção, com a família do aluno e lançou mão de estratégias para manter o controle da situação (elogiar o aluno, ignorar, entre outras). Outro dado a salientar é a consideração positiva para com o aluno. O que poderia ser classificado no referencial walloniano como uma intervenção corticalizada.

Aí você tem que conciliar, conversar... olha, você tem que ter uma paciência, viu? Ah eu sou humana! Dá vontade de por o menino pra fora: Meu filho, vai, senta lá... Mas eu não ponho eu nunca cheguei pra ele e falei: oh, vai embora daqui vai, vai pro pátio! Dá vontade de falar isso, mas você não fala, você pensa. (...) até os próprios alunos, ele já tá tão assim, que já estamos chegando no final do ano, o pessoal, nem a classe agüenta mais ele. O pessoal fala assim: ‘manda este menino pra fora! A gente não agüenta mais!’ (ri muito). “Chama o inspetor, tal!” Aí eles mesmos querem chamar: “a senhora quer que eu chame? Eu chamo! Eu vou lá! Eu vou lá!” Eu falei:” não gente! Vamos conversar!” (Professora Marian)

A hipótese que se pode aventar é que, à medida que a professora ampliou sua vinculação com o restante da sala, o comportamento deste aluno não foi mais legitimado pelos colegas que também o repreendiam.

II- Alunas indisciplinadas

Episódios de briga entre alunas-

São relatadas situações de briga entre as alunas em cada entrevista. O que se percebe em ambos os casos é a **surpresa** das professoras, pois havia em cada situação o envolvimento de uma aluna considerada “boa” (Professora Alison), “*quietinha*” (Professora Marian) em atos violentos (agressão física). O sentimento **surpresa é captado** nas entrevistas ao se evidenciar que uma das envolvidas não costumava apresentar comportamento agressivo. Na entrevista da professora Marian os sentimentos: **mal –estar** e **sentir-se transtornada** derivam também desta mesma situação indutora (briga entre alunas).

Um aspecto deve ser salientado nestes relatos e nos diferentes contextos das entrevistas: a observação de cada entrevistada a respeito da duração das brigas entre as alunas. Como já foi evidenciado nas considerações iniciais desta análise, para Professora Alison a duração do confronto entre alunas é mais longo, o ressentimento perpassa tais situações. No relato da professora Marian a duração destas brigas entre alunas é percebida como curta, embora ocorra agressões físicas, pouco tempo depois há a conciliação entre elas.

Outro aspecto a ser salientado é que as duas professoras são afetadas a presenciarem a briga e no momento em que ocorreu recorrem a outra autoridade para resolução da situação: encaminhamento à direção para suspensão das envolvidas (Prof^a Alison) ou encaminhamento à inspetoria (Prof^a Marian).

II.1- Alunas que brigaram na quadra após campeonato- Prof^a Alison

Sentimento captado: surpresa

*Na semana passada no primeiro jogo que a gente teve de meninas de sétima e oitavas séries, o jogo foi tranquilo e acabou. Quando acabou, era uma competição interna que nós estamos fazendo, interclasse. Quando acabou nós pedimos, a gente sempre pede para um time cumprimentar o outro. Então elas ficam de frente e passam, uma mão cumprimentando a outra. Uma das meninas que perdeu, bateu na cabeça da goleira, não passou só não, deu um tapa na cabeça da goleira. E a goleira ficou uma fera! E já quis, aí já quiseram, já chutou, já quis brigar e foi um “fuahzinho” assim, aí eu falei: “O que é isso gente?! Vamos parar com isso! Vocês estão aqui para jogar, não é?”. E foi assim, uma coisa tão rápida, que depois que acabou o jogo, eu nem vi que ela tinha batido (...) e a atitude da menina, que bateu na cabeça da outra, pra mim **foi estranha**, pois era uma menina boa. (Professora Alison)*

A briga entre as meninas na disputa no campeonato afeta a Professora Alison, o que se percebe na seguinte frase: *deixa a gente alterada*. O sentimento de surpresa pode ser captado nas seguintes frases: *“foi assim, uma coisa tão rápida e a atitude da menina, que bateu na cabeça da outra, pra mim **foi estranha**, pois era uma menina boa”*.

Dentre os comportamentos indisciplinados que envolvem meninas descritos na entrevista da professora Alison, os considerados mais sérios são as brigas entre elas, como já foi apontado, que ultrapassam o momento da aula e se prolongam até no espaço externo.

A expressão “*menina boa*” pode fornecer alguma pista da expectativa da professora com relação ao comportamento das meninas ao longo da entrevista na qual **principalmente** os comportamentos agressivos das meninas a deixam “*alterada*”. Como foi evidenciado nas considerações iniciais, a mudança de comportamento das meninas, que por vezes se distancia do padrão mais passivo e meigo socialmente atribuído como característica feminina, a incomoda: “*elas não têm mais essa cultura de achar que menina... não pode ficar na rua brigando, ou ... bancando a menina maloqueira*”³⁴ As conversas constantes das alunas, a recusa em fazer atividade também são também manifestações consideradas indisciplinadas nesta entrevista.

A aluna que perdeu agrediu a outra que revida a agressão sofrida. A forma encontrada pela entrevistada para lidar com a agressão entre elas foi a de separar no momento, conversar com uma das meninas depois para verificar o motivo da agressão, visto que a menina que iniciou era considerada como *boa aluna*. As duas foram suspensas. A regra é retomada: “*o jogo é para fazer amigos não inimigos*”

*Eu só fui lá para tentar separar: e uma segura prum lado e outra pro o outro...
Aí em particular, eu fui saber com ela: O que aconteceu? Por que você teve esse tipo de atitude? [a aluna falou:] ‘ah... um tempo atrás aí, ela foi em casa lá e pegou um objeto meu’. Eu falei: ‘Mas isso faz tempo, faz meses e você vem descontar nela agora?’ [A aluna disse:] ‘Ah... ela é muito folgada professora!’ [Professora:] ‘Mas esta atitude, você concorda que não está correta. Terminou o jogo, se você perdeu porque ela defendeu as suas bolas, você vai lá e dá um tapa nela, aquele caso... você perdeu a razão agora, porque na época que ela pegou alguma coisa sua você podia ter razão de ter feito isso agora não. Agora quem perdeu a razão foi você. Aí o que eu tive que fazer: suspender as duas no próximo jogo, porque brigar no jogo não pode, o jogo é para fazer amigos não inimigos. (Professora Alison)*

Neste episódio relatado há também dois pontos a destacar. Inicialmente pode-se inferir o sentimento de humilhação da aluna que perdeu e o ressentimento manifestado no momento da agressão se dá ao justificar a causa como desforra de uma história vivida anteriormente (ressentimento). A aluna que sofre a agressão revida (fica com raiva), apontando o contágio da situação. Outro ponto salientado é a importância de se ter em vista a ambivalência de sentimentos dos adolescentes, tal como apontado por Wallon

³⁴ Na página 155 são tecidas algumas considerações sobre as expectativas a respeito dos comportamentos femininos pela Professora Alison.

(1979) e buscar desenvolver sentimentos voltados à cooperação e solidariedade e não à competição.

II.2- Briga entre alunas na sala de aula- Profª Marian

Sentimento nomeado: mal estar e sentir-se transtornada

Sentimento captado: surpresa

A briga entre duas meninas em sala de aula deixa a Professora Marian **transtornada e surpresa**. O sentimento **surpresa** pode ser captado no depoimento nas seguintes frases: “*Quando eu vi as duas estavam se pegando*”, “*gente que é isso?!*” e ao caracterizar uma das envolvidas como “*super quietinha*” Precisou contar com a ajuda dos alunos da classe para separá-las como também chamar a inspetora de alunos. Cabe destacar que na percepção desta professora a duração das briga entre alunas é curta: “*logo estão se beijando numa boa*” (Profª Marian)

Eu estava assim, dando aula, numa boa, e eles brigam assim, por cada coisa boba que você não acredita! Pisar no pé, sabe? umas coisas assim... que você não acredita. Então uma outra, que é super quietinha, foi passar e ela levantou, porque estava fazendo trabalho, ela foi pegar lápis de cor com a outra amiga e ela levantou, e pra ela sentar na carteira, ela tinha que passar por essa menina, E aí, eu não sei o que aconteceu, ela foi pedir licença e a outra falou que não ia dar: não dou licença, não [imita voz da aluna]! Sabe, essas coisas assim? Quando eu vi as duas estavam se pegando, assim, colou uma na outra, de uma forma, que eu fiz: gente o que que é aquilo?! E não conseguia, aí eu falei: meninos, tentem descolar estas meninas! Eles tentaram mas não conseguiam, as duas ficavam assim: grudou uma no cabelo da outra e ficou assim... Aí eu falei: vai ser muito lindo eu chamar a direção pra mostrar isso? E aí elas ficaram assim colada uma na outra, e ficava uma briga, assim. As meninas brigam muito, assim mesmo. E os meninos começaram a tentar tirar as duas, mas foi difícil o negócio, eu falei: gente que é isso?! Tirou as duas, mas aí eu que não eu vi que as duas não estavam conseguindo [parar], elas estavam querendo brigar ainda, aí eu tive que pedir pra um dos alunos que é monitor da sala, chamar a inspetora, porque não dava também.(Profª Marian)

A briga entre as alunas provocou os sentimentos: **mal estar e transtorno** na professora ao se deparar com a agressão física na sala de aula. A forma encontrada para lidar no momento da briga foi solicitar ajuda aos alunos e à inspetora.

Você fica muito mal, porque você quer separar aí, você não quer... É complicado, você fica pensando: Vão se machucar estas meninas! O que esta acontecendo? Eu fico muito transtornada, pra mim é muito complicado, mas eu vejo que depois de alguns minutos elas estão muito bem uma com a outra, mas o momento ali ... Eu vejo que não é nada sério aquilo ali, viu, porque elas brigam, daqui a pouco estão se beijando, numa boa... (professora Marian)

Apresentando os quadros

Nas páginas seguintes serão apresentados os quadros: sentimentos das professoras diante da indisciplina de alunos(as) adolescentes e o quadro alunos e alunas considerados(as) indisciplinados para estas professoras.

É interessante ressaltar o sentimento que foi mais nomeado na entrevista da Professora Alison: a impotência. As situações provocadoras abrange desde o sistema educacional o contextos familiares, uso de drogas e situações de desrespeito e até de agressão física ocorrida nesta escola que envolveu outros(as) professores(as). Aparecem nomeados os sentimentos de: braveza, nervosismo, irritação, aversão que poderiam ser agrupados como manifestações de raiva.

Na entrevista da professora Marian são agrupados como raiva os sentimentos nomeados: nervosismo e indignação.

Dentre os comportamentos considerados indisciplinados cabe destaque a briga entre as meninas que aparece nas duas entrevistas que afetam e surpreende as professoras. Conforme evidenciado na análise das duas entrevistas, avaliam a duração destes conflitos de forma diferenciada para prof^a. Alison o ressentimento é percebido e para prof^a. Marian tem curta durabilidade.

Dentre os atos considerados indisciplinados com relação aos alunos foi destacado no quadro: jogar ovo na quadra, jogar água na quadra e na professora, quebra de mobiliário (violência). No corpo da análise estão também descritos outros comportamentos considerados indisciplinados para cada entrevistadas considerados “comuns” tanto aos alunos quanto às alunas indisciplinadas.

inserir quadro sentimento de professores*****

Inserir quadro aluno e aluna indisciplinada para as professoras

Considerações finais

Sentimentos de professores e professoras diante da indisciplina de aluno e aluna adolescentes

O campo de pesquisa sobre sentimento e emoção é complexo e desafiador. Como se evidenciou no referencial teórico, não há consenso sobre o tema que recebe diversos recortes, que por vezes diferenciam sentimento de emoção e paixão, por vezes são apresentados como equivalentes. O conjunto funcional afetivo foi abordado à luz do referencial walloniano.

Neste referencial a afetividade é a capacidade do indivíduo ser afetado pelos diferentes meios internos e externos com os quais se relaciona e interage. A afetividade manifesta-se nas emoções, primeira forma expressiva que une o indivíduo à vida social, é a manifestação mais arcaica cuja gênese está ligada aos centros subcorticais do cérebro, envolve ao mesmo tempo o fisiológico - as emoções têm “função essencialmente plástica e de expressão... constituem uma formação de origem postural e sua substância fundamental é o tônus muscular” (Wallon,1949/1995:161) e o social – as emoções vão no processo de desenvolvimento assumindo a função de comunicação do indivíduo com o meio. Neste processo de desenvolvimento a emoção persiste nos diferentes estágios/idades. O sincretismo, a labilidade e o contágio são características da emoção.

Com o desenvolvimento do córtex e o aparecimento da capacidade de simbolizar, “as emoções ligam-se às representações que podem servir para definir seus motivos ou seu objeto”(Idem, ibidem:162). A afetividade manifesta-se nos sentimentos: a ideação predomina. Posteriormente manifesta-se na paixão, que requer maior controle sobre as emoções em prol de uma meta/ um objetivo: “em virtude dos desafios... impostos ao emprego do tônus afetivo, atividade de representação e a ideação dão margem a manifestações ultra-emocionais” (Idem, ibidem: 163), a paixão silencia a emoção.

Cognição e afetividade compõem a ação do indivíduo nos seus diferentes meios. Os sentimentos ancoram-se nas concepções de cada participante. As concepções são o filtro que dão sentido às ações. Nas considerações iniciais da análise dos dados foi evidenciado o fio condutor de cada entrevista: as concepções de disciplina/indisciplina, a diferença

constatada em cada relato a respeito dos comportamentos considerados indisciplinados de aluno e aluna adolescentes. Estas concepções dão elementos para compreender o que afeta em maior ou menor intensidade cada entrevistado.

A perspectiva de gênero interfere no que afeta cada entrevistado: ao considerar as desigualdades entre homens e mulheres como algo natural e não como construção social, os estereótipos ao invés de serem problematizados acabam por traduzirem-se nas expectativas a respeito dos comportamentos masculinos e femininos. Neste sentido a **surpresa** diante de comportamentos que fogem aos estereótipos das características femininas é constatada nesta pesquisa. É também ressaltado em alguns depoimentos a construção da masculinidade associada socialmente à força e à violência.

Outro desafio também se instaurou ao focar a indisciplina em sala de aula, buscar investigar sem a armadilha da culpabilização dos pólos que compõem o inseparável par professor(a)- aluno(a). A indisciplina é um fenômeno de múltiplas determinações, ao apostar na investigação sob a ótica de professores(as) não se excluiu na análise, os encontros resultantes deste par no processo ensino-aprendizagem.

Ao desenvolver esta pesquisa, a identificação e a compreensão das situações/ dos contextos que provocaram os sentimentos nomeados e captados nas entrevistas foi um processo marcado por muitas leituras: impregnar-se sincreticamente nos dados e, paulatinamente, ao refletir e dialogar com a teoria, buscar a diferenciação.

Os resultados da pesquisa:

Os **sentimentos nomeados de professores** diante da indisciplina de aluno e aluna adolescentes foram: frustração; chateação/tristeza; incômodo, mal estar, sentir-se inútil, sentir-se anulado; sentir-se diminuído (humilhado), sentir-se carente / sensação de “*menos valia*”; sentir-se rejeitado; sentir-se desacatado, sensação de perda de poder; sentir-se fracassando; raiva: nervosismo; antipatia/aversão. Foram apresentados em proposições negativas: “*não ligo muito, não me importo, não tenho medo, não me sinto mal, não fiquei preocupado, não pode demonstrar fraqueza*”. Boa parte destas proposições parecia uma tentativa de descrever um sentimento de indiferença, porém as expressões utilizadas, a ironia presente no discurso, o conteúdo relatado, a tonalidade vocal e expressões corporais

no momento da entrevista foram reveladoras de sentimentos intensos não nomeados. Foram captados os sentimentos de impotência e medo.

Em algumas entrevistas foram relatados comportamentos violentos e indisciplinados. Dentre estes, os comportamentos referentes aos **alunos** foram: bater boca com o professor; ameaçar de morte; atirar faca na sala; agarrar as alunas; xingamento (em passeios promovidos pela escola); envolvimento com o narcotráfico; atrapalhar a aula; conversas paralelas; movimentação excessiva durante a aula e desatenção. Em relação **às alunas adolescentes**: “*assediar*” professor, vestimentas inadequadas, brigar entre si, tumultuar a aula, tumultuar, conversas paralelas, desatenção, formas mais sutis (olhares de descaso e desafio). As **atitudes de desatenção** manifestas na execução de atividades diversas da proposta pelos professores e a recusa em fazer as atividades perpassavam os comportamentos de alunos e alunas considerados indisciplinados(as) **nas quatro entrevistas**.

As principais formas que os professores lidaram com as situações relatadas: ficar parado aguardando a sala acalmar (quando tumultuada); elevação do tom de voz; registro em livro de ocorrência da sala para vistoria de outros professores, direção; chamar a família, mandar bilhetes, suspensão, encaminhar à direção, mandar o aluno para fora/ fazer lição no corredor; conversar, ignorar; usar de recompensa e punição; ameaçar.

Comparando os professores desta pesquisa observa-se que o professor com maior tempo na carreira lançou mão de recursos mais eficazes para *corticalizar* sua intervenção e não agir no impulso. A formação continuada, a reflexão sobre a prática cotidiana, a busca de novos cursos e didática ajudaram a ampliar seu repertório de intervenção. Consegue identificar os momentos em que a preponderância da emoção tornou sincrética a sua interação com o grupo de alunos(as) impedindo a sua atuação como coordenador de grupo.

O professor com menor tempo na carreira revela em seu discurso e expressões utilizadas, uma relação mais emocional e sincrética com seu grupo de alunos(as). Age mais no impulso, reage. Indica a necessidade de interlocução com seus pares e com a coordenação para poder refletir sobre as necessidades não satisfeitas de seus(suas) alunos(as) adolescentes que são comunicadas nos comportamentos indisciplinados e com isto reduzir o impacto desta rotina de ação/reação que faz com que ele, ao final do ano

letivo, sinta-se desgastado, “*um trapo*”. A reflexão compartilhada ajudaria a (re)planejar os ajustes necessários para refletir sobre os encontros do par professor-aluno(a) no processo ensino-aprendizagem.

Nas duas entrevistas os sentimentos de **frustração e inutilidade** nomeados ou que permeiam o discurso revelam um desalento em relação à profissão causado pelas situações de estresse e desgaste cotidiano sem o devido acolhimento e intervenção coletiva da instituição.

Os **sentimentos de professoras** foram: impotência, mal estar, vexame, sentir-se falhando, sentir-se transtornada, chateação, nervosismo, irritação, indignação, aversão, impotência, sentir-se desrespeitada e sentir-se vítima. Foram captados os sentimentos: surpresa e sentir-se desconsiderada.

Os comportamentos indisciplinados **dos alunos** foram: jogar ovo na quadra, jogar água na quadra, jogar bola de água na professora, brigas, depredação de material, tratar a professora com descaso. Das **alunas**: brigas entre si, desatenção, recusa fazer atividade, demora na organização e/ou recusa em fazer as atividades de educação física. A desatenção, o desrespeito, tratar a professora com descaso, mexer no material sem autorização são comportamentos relatados que perpassam alunos e alunas considerados(as) indisciplinados(as).

A forma como as professoras lidaram: conversar principalmente, sair do local para reduzir a temperatura afetivo-emocional, falar várias vezes, “*passar sermão*”. Ressaltar, na prática cotidiana, qualidades docentes como: coerência, respeito, paciência, bom humor e a flexibilidade com relação ao planejado. Outras formas foram: encaminhamento para direção para advertências ou suspensão, chamar a família, encaminhar para coordenação e/ou inspetoria, ignorar, ressaltar o que o(a) aluno(a) fez de bom.

As duas entrevistadas nos depoimentos demonstram controle nas situações em que a emoção prepondera.

Os sentimentos de **impotência, vexame, sentir-se falhando** revelam mais intensamente os efeitos da indisciplina na auto-estima das professoras pesquisadas.

Comparando as quatro entrevistas, os sentimentos de **impotência, frustração e inutilidade** dão pistas do quão intensamente os(as) participantes desta pesquisa são afetados(as) pela indisciplina. Revelam um sofrimento psíquico e desalento diante da profissão (Batista e Codo, 1999; Freller, 2001; Estrela, 2002 e Galvão, 2004) que abalam a crença em si de professores e professoras (Batista e Codo, 1999).

Os alunos são considerados mais indisciplinados que as alunas em três entrevistas. Dentre estas nas aulas de educação física, a entrevistada ressalta que os alunos apresentam melhor rendimento e participação que as alunas. Os alunos protagonizam a maioria das situações violentas relatadas. Todos(as) entrevistados(as) indicam mudança no comportamento das alunas ao longo dos anos, envolvendo-se mais em brigas entre si e apresentando comportamento indisciplinado do que constaram no início de carreira.

Dentre os(as) participantes apenas uma professora mencionou que teve um processo de formação sobre a temática de gênero e busca problematizar na sua prática as diferenças socialmente construídas entre meninos e meninas. Tal constatação indica a necessidade de um trabalho de formação continuada que contemple também a dimensão de gênero nos diversos componentes curriculares.

Ao considerar os dados coletados neste universo pesquisado pode-se observar que a indisciplina configura-se como o maior desafio na prática cotidiana corroborando a literatura (Estrela, 2002; Aquino, 2003, 2003a, 1998 e 1996; Bocchi, 2002; Freller, 2001; e Rebelo, 2000 e Ivanoff, 1988). O que se constatou nesta pesquisa é que este desafio mobiliza tanto os(as) professores(as) iniciantes quanto os(as) com maior tempo na carreira. A indisciplina afeta a auto estima de todos(as) professores(as) envolvidos(as) nesta pesquisa.

Contribuições do referencial walloniano na questão da indisciplina:

Nesta complexa temática que é a indisciplina focada a partir da tríade: professor(a)-aluno(a)- conhecimento, o referencial walloniano pode oferecer valiosas contribuições, sem contudo esgotar esta instigante temática. Não há fórmulas e receitas, mas princípios e saberes que poderiam pautar intervenções docentes mais favoráveis ao processo ensino-aprendizagem, que ampliem as possibilidades de vinculação com o conteúdo e tenham como premissa contribuir na constituição da pessoa do aluno. O(a) professor(a) “precisa

criar condições afetivas para o aluno atingir a plena utilização do funcionamento cognitivo e vice –versa” (Almeida,2004:126).

Como evidenciado também no capítulo 2, na psicogênese de Wallon o indivíduo é visto na sua totalidade, na integração dos conjuntos funcionais que o constitui: motor, afetividade, cognitivo e pessoa (que é ao mesmo tempo um domínio/conjunto funcional e a articulação resultante dos diversos domínios). Estes domínios/conjuntos funcionais alternam-se na preponderância durante o processo de desenvolvimento, obedecendo três leis que regulam: a alternância funcional (alternam a direção centrípeta e centrífuga), a preponderância funcional e a integração funcional. Na adolescência a direção centrípeta é a predominante.

Esta constituição dá-se na relação dialética entre o biológico e o social: na interação e relação com diversos meios e grupos, o(a) adolescente constitui-se, singularizando-se, diferenciando-se destes meios com os quais inicialmente estabeleceu uma relação sincrética. Este processo de desenvolvimento dá-se em todos os estágios em que a criança tende para o adulto. É um processo marcado por *fluxos e refluxos*. Neste sentido mesmo na idade adulta, na qual os contornos da personalidade do indivíduo estão mais nítidos, em situações de imperícia, nas quais há preponderância da emoção sobre a cognição/razão, tais contornos não se delimitam tão claramente, o sincretismo prepondera sobre a diferenciação.

O(a) professor(a) pode se valer desta psicogênese e das pesquisas desenvolvidas com este referencial para melhor compreender e intervir no grupo de alunos(as) adolescentes de forma a propiciar elementos para diferenciação destes(as) proporcionando recursos, no conteúdo abordado, que alimentem a subjetividade do(a) aluno(a). É importante o(a) professor(a) ter a dimensão do grupo enquanto constitutivo do indivíduo.

Como foi evidenciada na análise, a intervenção de caráter preponderantemente afetivo na adolescência é mais eficaz, pois atende às necessidades deste estágio de desenvolvimento e possibilita também a sustentação das atitudes de atenção dos(as) alunos(as) por maior tempo, atendendo também às necessidades dos(as) professores(as). Cabe salientar que estas intervenções devem ser gestadas coletivamente e institucionalmente.

Dentre estas intervenções pode-se salientar no corpo da análise: a dosagem do conteúdo adequando-o à realidade e necessidades discentes; os ajustes constantes no planejamento de forma a propor atividades desafiadoras; os trabalhos em grupo (ênfatizando a iniciativa e solidariedade na equipe discente); a regulação da rotina em sala de aula contemplando também as necessidades motoras: alternando períodos de contenção e que possibilitem movimentação durante a aula; a escuta por parte do(a) professor(a), a criação de vínculos, o respeito, propiciar oportunidades para o(a) aluno(a) formular sua opinião sobre a temática abordada (em debates, discussão, entre outras) e pensar sobre si sobre seus valores.

Todos(as) entrevistados(as) relataram momentos em que esses ajustes e adequação no planejamento foram feitos. Os resultados com relação à redução dos comportamentos indisciplinados foram observados. Quando estas reduções ocorreram sentimentos positivos foram nomeados e captados no relato.

Os dados apresentados neste universo pesquisado revelam sentimentos negativos relacionados aos comportamentos indisciplinados, indicando a necessidade de elaboração e ampliação dos canais de expressão destes sentimentos tanto no âmbito docente quanto discente.

Considerando os sentimentos nomeados, há de se salientar que boa parte do contexto provocador adveio: das condições adversas de trabalho relatadas; da organização espacial das instituições escolares que dificulta a movimentação em sala de aula; do acúmulo nas jornadas de trabalho, tal acúmulo impõe uma quantidade aulas diárias que geram desgaste e dificultam tempo para pesquisa e atualização (a depender da jornada docente); de ações individualizadas no enfrentamento disciplinar; da necessidade de espaços para formação que contemplem a discussão desta temática.

A forma como o ensino em ciclos foi implantado no município foi salientada como parte do contexto provocador, em algumas entrevistas, dos sentimentos de **impotência** e **frustração** e fator que interfere na qualidade do trabalho desenvolvido. A falta de recursos, de um maior investimento na formação, na recuperação contínua e paralela foram alguns dos aspectos ressaltados.

A legislação (ECA) é apontada em duas entrevistas como fator que gera indisciplina e permissividade no âmbito discente aliado ao sistema de ensino em ciclos, em especial à progressão continuada. Estes dados indicam a necessidade de um processo de formação que evidencie o caráter avançado da legislação (ECA) na garantia de direitos da criança e adolescente e buscar mecanismos institucionais para fortalecimento do coletivo docente na gestão democrática /participativa das escolas.

O ensino em ciclos deve ser focado no processo de discussão coletiva e formação continuada, de forma a evidenciar os avanços da flexibilização do sistema de ensino para efetuar o necessário ajuste entre diferentes ritmos e aprendizagens (Manhoney, 2004). O fomento de recursos e o investimento na formação continuada devem também estar em pauta na avaliação do sistema educacional no âmbito municipal.

Todos(as) os(as) entrevistados(as) relataram situações em que a temperatura afetivo-emocional foi elevada diante da indisciplina tanto de aluno quanto de aluna adolescentes. Nestes relatos evidenciou-se a imperícia e o contágio que são característicos da preponderância da emoção. Tais características “têm seus efeitos potencializados em contextos coletivos, como é o caso da situação típica de uma sala de aula” (Galvão, 2003:86).

O referencial walloniano possibilita melhor compreensão das situações de contágio relatadas pelos(as) professores(as) nesta pesquisa. A importância de refletir coletivamente e formular intervenções pautadas nesta reflexão em muito ajudariam a reduzir os sentimentos negativos nomeados e com isto favorecer o processo ensino-aprendizagem. Deve-se ter claro que não há como enfrentar o problema da disciplina/indisciplina em ações fragmentárias e individuais, mas no enfrentamento conjunto na consolidação do Projeto Político Pedagógico, na re-significação e ampliação de sentidos da ação docente e institucional.

QUADRO: PERFIL DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participantes	Sexo	Idade	Formação Inicial	Outros cursos mencionados	Disciplina que leciona	Grade Curricular Semanal	Jornada de trabalho docente	Turno em que trabalha	Tempo na escola	Tempo de Magistério.
1- Prof. C.	masculino	41 anos	Graduação: Biologia- Universidade Particular Complementação pedagógica	Especialização em Psicopedagogia Participa de cursos para formação continuada oferecida pelas redes estadual e municipal.	Ciências	4 h/a por classe que leciona	Jornada Básica Total: 20 horas/aula semanais Com alunos/as: 16 h/a ¹ Sem alunos/as: 04 h/a ² (três h/a cumpridas na U.E. ³).	Tarde e noite trabalha 4 dias por semana	5 anos	21 anos
2- Prof. M.	masculino	31 anos	Biologia Universidade Pública em outro município	Cursos na área de gestão ambiental, genética, informática educativa.	Ciências	4 h/a por classe que leciona	Total semanal- 50h/a Escola 1: JEA – 30 h/a Com alunos/as: 25h/a Sem alunos/as: 05h/a Escola 2: JEX - 20 h/a (jornada excedente) – Com alunos/as 18 h/a Sem aluno/a: 02 h/a	Manhã e tarde 5 dias por semana.	5 anos na escola em que foi entrevistado. Na outra 1 ano.	05 anos
3-Profª A.	feminino	49	Educação Física Universidade Pública no município de São Paulo. Pedagogia por uma Universidade Particular no município de São Paulo.	Participa de diversos cursos- formação continuada oferecida pela rede municipal Destaca curso em Handebol	Educação Física	3h/a semanal por classe	Jornada Especial Integral Total semanal: 40 h/a. Com alunos/as: 25 h/a Sem alunos/as: 15h/a	Manhã e intermediário trabalha todos os dias de 5 a 7h por dia	18 anos	23 anos
4- Profª Mar	feminino	36	Arquitetura e Urbanismo- Universidade Particular na Grande São Paulo.	Artes com habilitação em Artes Cênicas – Universidade Particular no município de São Paulo. Especialização Artes plásticas Universidade pública.	Arte	2h/a semanal por classe	Total semanal – 60h/a. Escola 1- JEI- 40 h/a. Com alunos/as: 25 h/a Sem alunos/as: 15h/a Escola 2- JB Com alunos- 20h/a Sem alunos-	Manhã /tarde	2 anos e meio em uma escola. Na outra apenas 1 ano	09 anos

¹ Hora/aula- tem duração de 45' compondo a jornada docente em sala de aula (com alunos/as).² Hora atividade – com duração de 45', são destinadas ao professor, podem ser usadas para: preparo de aula, correção de atividade, atendimento aos pais, encontros com a coordenação pedagógica.³U.E. é unidade escolar

QUADRO – Caracterização das escolas¹:

Escola	Região	Quantidade de alunos(as)		Modalidades oferecidas	Quantidade de salas.	Quantidade classes Fundamental II regular	Turnos de Funcionamento.	Quantidade de professores (as).	
Escola I Prof. C.	Zona norte	Total geral: 1200 alunos/as	Fundamental II: Total: 543 Desagregado por sexo: Sexo masculino: 256 Sexo feminino: 287	Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA)	13 salas	15	Funcionamento em 3 turnos: 1º turno: 7h -11h45 2º turno: 13-17h45 3º turno: 19h –23h (suplência)	Docentes de todas as modalidades Total geral: 45	Docentes do Fundamental II: Total: 31 docentes Dado desagregado por sexo: sexo masculino- 07 sexo feminino- 24
Escola II Prof. M. e Profª A.	Zona norte (área mais periférica)	Total Geral: 1.256 alunos/as	Fundamental II Total : 673 Dado desagregado por sexo: Sexo masculino: 316 Sexo feminino: 357	Ensino regular e salas destacadas de educação infantil	12 salas	19	Funcionamento em 3 turnos 1º turno: 6h 50 às 10h50 2º turno: 10h55 às 14h55 3º turno: 15h às 19h	Docentes de todas as modalidades Total geral: 48	Docentes do Fundamental II: Total: 25 docentes Dado desagregado por sexo: Sexo masculino- 06 Sexo feminino- 19
Escola III Profª M.A R.	Zona sul (área periférica)	Total Geral: 1.696 alunos/as	Fundamental II Total : 586 (regular) Dado desagregado por sexo: Sexo masculino: 282 Sexo feminino: 304	Regular e suplência	11 salas	16	Funcionamento em 4 turnos 1º- turno: 6h50 às 10h50 2º turno: 11h00 às 15h00 3º turno: 15h10 às 19h10 4º turno: 19h10 às 23h10	Docentes de todas as modalidades Total geral: 41	Docentes do Fundamental II: Total: 22 docentes Dado desagregado por sexo: Sexo masculino: 06 Sexo feminino: 16

¹ Fonte: Sistema Escola on-line 2004/2005.

Referências:

AGUIAR, W. M. Junqueira. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. Marchina e FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

AQUINO, Julio R. Groppa. A desordem na relação professor aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Julio Groppa (org). **Indisciplina: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

_____. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, V. 24, n. 2, p181-204, jul a dez, 1998.

_____. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Disciplina e indisciplina como representações da educação contemporânea. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003 (a).

_____. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, Ulisses F. de. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Relações de gênero na escola: ações e significações de meninas e meninos das classes populares. **Temas em Psicologia**, São Paulo, n. 3, 1993.

BOCCHI, Ketney Bonfogo. **Comportamentos de indisciplina**. São Paulo: PUC-SP. Dissertação de mestrado apresentada no programa de pós graduação em psicologia da educação.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, jan./jun. 2003, pp. 185-193,.

CLÍMACO, Adelia Araújo de Souza. **Repensando as concepções de adolescência**. São Paulo: PUC-SP, 1991. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação.

CODO, Wanderley (coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do trabalho, 1999.

DANTAS, Heloysa. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon. **Temas em Psicologia**, São Paulo, n. 3, 1993, pp. 73- 76.

_____. **A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon**. São Paulo: Manole, 1990.

_____. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psigogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DE LA TAILLE, Yves. Autoridade na escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

DER, Leila Christina Simões. **As atitudes de atenção/desatenção em sala de aula: o que dizem professores e alunos da 7ª série**. São Paulo: PUC- SP, 1995. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação.

_____. **Adolescência na teoria de desenvolvimento de Henri Wallon**. São Paulo: PUC-SP, 2001. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação.

ENGELMANN, A. **Os estados subjetivos: uma tentativa de seus relatos verbais**. São Paulo: Ática, 1978.

ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto, 2002.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FERRARI, Shirley Costa. **Necessidades dos alunos de 5ª série segundo seus professores**. São Paulo: PUC-SP, 1996. Dissertação de mestrado em Educação: Psicologia da Educação.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron da. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRELLER, Cintia Copit. **Histórias de indisciplina escolar: O trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petropolis: Vozes, 2000.

_____. **Cenas do cotidiano escolar: conflitos sim, violência não.** Petrópolis: editora Vozes, 2004.

_____. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 2003.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In: AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996.

GORDON, Thomas e BURCH, Noel. T.E.T.: Teacher Effectiveness Training. 2ª ed. New York: David MC Kay Company, April, 1977.

GUZMAN GOMEZ, Carlota. **Alumnos ante la disciplina escolar: aceptacion o rechazo; estudo de caso.** México, 1988. Dissertação de mestrado apresentada à Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

IVANOFF, N. **Sistema disciplinar na escola: autonomia ou submissão?** São Paulo: PUC-SP, 1998. Dissertação de mestrado apresentada no programa de pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação.

KAHHALE, Edna Maria Peters. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva e TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade na sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Gurgel & SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Psicologia e Formação docente: Desafios e Conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens: da Antigüidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, vol. 1.

LOURO, Guacira Lopes; Neckel, Jane Felipe; Goellner, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Introdução. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: **Psicologia & Educação: Revendo Contribuições**. PLACCO, Vera Nigro de Souza (org.). São Paulo: Educ, 2003, pp. 9-31.

_____. (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004

MENGA, Lüdke ; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo/Campinas: Moderna/Editora da Unicamp, 1999.

MOROZ, Melania. Práticas Coercitivas: valem a pena? **Psicologia da Educação**: Revista do Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia da Educação. Pontifícia universidade Católica de São Paulo n.16 (1º semestre de 2003). São Paulo: EDUC, 2003- pp. 139-151.

MUCCHIELLI, Roger. **A entrevista não- diretiva**. São Paulo : Martins Fontes, 1978.

OZELLA, Sergio (org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PINHEIRO, Maria Mersilda. **Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino**. São Paulo: PUC-SP, 1995. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. **Indisciplina escolar: multiplicidade de causas e sujeitos: um olhar sobre a Escola Fundamental “José Honório Rodrigues”, situada na periferia da Zona Leste da cidade de São Paulo**. São Paulo: PUC-SP, 2000. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós- Graduação em Educação e Currículo.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 80, fev.1992, pp. 62-74.

ROSENFELD, Anatol. **O pensamento psicológico**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos. **A emergência moderna de infância e adolescência/adolescente. Mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias**. São Paulo: PUC-SP, 1996. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais.

SILVA, Cármem A. Duarte; HALPERN, Fernando Barros e Sílvia C.; SILVA, Luciana A. Duarte. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes,

indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 107, julho 1999, pp. 207-225.

TAMPONI, Suzette Izildinha. **Quem sou eu? O adolescente por ele mesmo**. São Paulo: PUC-SP, 1997. Dissertação de mestrado apresentada no programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação.

THOMÉ, Melissa. **O que ajuda a aprender? Características da relação professor e aluno segundo adolescentes**. São Paulo: PUC-SP, 2000. Dissertação de mestrado apresentada no programa de pós graduação em Educação: Psicologia da Educação.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Veja, 1979.

_____. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. **Objectivos e métodos da Psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975, pp. 109-120; 173-188.

_____. **Origens do carácter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1941/1995.

ANEXOS

Anexo I

Roteiro sugestivo utilizado pela entrevistadora na entrevista semi estruturada

O meu tema de pesquisa é o **sentimento** de professores e professoras **com relação à indisciplina** em sala de aula com alunos e com alunas **adolescentes**.

I- Falar livremente sobre o tema no cotidiano

1-Gostaria que você falasse sobre este tema

2- Gostaria que você contasse como foi na sua experiência em sala de aula a questão da **indisciplina**.

II- Sentimentos diante da indisciplina

1- Gostaria que você falasse **como você se sente frente à indisciplina em sala de aula**.

2- Gostaria que você falasse como você lida com estes sentimentos na sala de aula.

III- Como lida com a indisciplina

1- Como você lida com a indisciplina em sala de aula no momento em que ocorre?

IV- O que incomoda mais em ambos os sexos

Fale um pouco mais sobre estes sentimentos, **o/a que o incomoda mais** diante da indisciplina em sala de aula:

a- de alunos

b- de alunas

V- Indisciplina/ sentimentos/ relação ensino aprendizagem: quais interferências

1- Esta maneira de sentir você acha que interfere no processo de ensino- aprendizagem?

2- Como?

3- Você poderia contar um exemplo envolvendo **aluno** adolescente?

4- Você poderia contar um exemplo envolvendo **aluna** adolescente?

VI- Comportamentos indisciplinados

1-Gostaria que você falasse sobre quais são os comportamentos manifestados que você classifica como indisciplinados:

- a- dos seus alunos
- b- das suas alunas

VIII – Causas da indisciplina

- 1-Para você quais seriam as possíveis causas que explicariam a indisciplina em sala de aula?
- 2- Dentre as causas que você levantou, **qual seria a mais determinante?**

IX – Relação indisciplina e o ensino-aprendizagem do aluno adolescente

Gostaria que você falasse sobre a relação indisciplina e o ensino- aprendizagem do adolescente de ambos os sexos.

X- Sentimentos dos alunos/as indisciplinados

Como você acha que estes/as alunos/as *indisciplinados* se sentem?

XI- Indisciplina antes e hoje

- 1- Do início na sua profissão até agora, você percebe alguma diferença com relação à indisciplina em sala de aula?
- 2- Qual?
- 3- Você poderia contar um exemplo com alunos adolescentes?
- 4- Você poderia contar um exemplo com alunas adolescentes?
- 5- Você mudou?
- 6- Por que mudou?
- 6- Como mudou?

XII- Conceito de indisciplina

O que você entende por indisciplina?

XIII- Caracterização de uma sala disciplinada

- 1- Gostaria que você falasse **o que é uma sala disciplinada** para você
- 2- Você poderia dar um exemplo com adolescentes do sexo masculino, para ficar mais claro?
- 3- Você poderia dar um exemplo envolvendo alunas, para ficar mais claro?

XIV- Causas da disciplina

- 1-Para você quais seriam as possíveis causas que explicariam **a disciplina em sala de aula**?
- 2- Dentre as causas que você levantou, **qual seria a mais determinante**?

XV - Disciplina antes e hoje

- 1- Do início na sua profissão até agora, você percebe alguma diferença com relação à disciplina em sala de aula?
- 2- Qual?
- 3- Você poderia contar um exemplo envolvendo aluno adolescente?
- 4- Você poderia contar um exemplo envolvendo aluna adolescente?

XVI- Conceito de disciplina

O que você entende por disciplina?

Anexo II- Transcrição de duas entrevistas

Prof^a. ALISON
Educação Física
Data: 17 de novembro¹

Entrevistadora: Em um primeiro momento queria que você falasse um pouco de você, a sua formação acadêmica, fala um pouquinho como que foi.

Entrevistada: Eu sou formada em Educação Física pela Universidade² (universidade pública) em 1979, fiz curso técnico de handebol e fiz Pedagogia na Universidade ... (Universidade particular) não sei direito o ano, acho que em 95 ou 96, sempre fiz bastante cursos, tanto é que a minha evolução [funcional]³ já cheguei no fim dela, não tem mais para aonde ir. Não segui a carreira, como você, de estudar um pouco mais como Mestrado e Doutorado, de tanto ajudar o meu marido, já estou satisfeita (risos). Fiz *por tabela*. Porque na [no curso de] Pedagogia dele muitos trabalhos quem fez fui eu. Na época em que ele fez Pedagogia eu estava fazendo o normal e era na mesma faculdade, então já começou daí, fiz um monte de trabalhos para ele, então estou sempre em contato, apesar de agora nem mais precisar de pontuação, ainda faço um curso ou outro, pois acho importante para o professor sempre se atualizar, senão o mundo não para! A gente não pode parar!

Entrevistadora: Há quantos anos você está na profissão docente?

Entrevistada: 23 [anos].

Entrevistadora: Tem bastante tempo, eu estou há 20 anos, 21 anos. no meio do ano, passa rápido!

Entrevistada: Passa, passa rápido, mas tem bastante chão ainda.

Entrevistadora: Em que séries que você chegou a lecionar?

Entrevistada: A Prefeitura tem Educação Física de terceira à oitava [série]. Lecionei já em todas as séries. Este ano não tenho só a quinta, [aliás] quartas e quintas séries eu não tenho este ano, tem terceiras, sétimas e oitavas.

Entrevistadora: Nesta escola, qual que é a sua visão do perfil dos alunos, [isto é], perfil social dos alunos, como é que você os caracterizaria?

Entrevistada: Olha, os nossos alunos não são assim é... nem tão ruins nem tão bons. Eu sinto que a qualidade do ensino tem se perdido um pouco através, ao longo do tempo, não sei direito o que está acontecendo, talvez a implantação deste ciclo⁴ não tenha sido bem entendida pelos docentes e pelos alunos, porque nada é exigido deles, então fica muito fácil para eles, porque eles podem tudo. E a escola cada vez cobra menos deles, porque o direito parece que é todo deles, nisso a gente se sente um pouco impotente. Na Prefeitura, pelo que eu sei, é pior do que no Estado, porque as leis protegem, o estatuto do adolescente, protege demais, a escola é paternalista, dá muita coisa e não exige nada. Dá o uniforme, mas ele pode entrar sem uniforme. Tem hora para entrar, mas se ele chegar atrasado, ele pode entrar. Dá caderno, dá lápis, dá livro, mas se ele não trouxer ele não pode ficar para fora da aula, é obrigado deixar ele entrar. Então, eu falo que hoje em dia a escola não ensina a criança a ser cidadão. Porque o mínimo que ele tem que cumprir, que são deveres, se ele tem dever de casa, ele deveria fazer, se ele tem hora para chegar na escola, ele deveria cumprir horário. São coisas pequenas que a gente não... que fazem parte da educação, daqui a pouco ele vai sair daqui e o mundo vai cobrar dele, e ele vai ficar perdido, porque nunca foi cobrado. Sempre, até agora, até ele chegar na oitava série ele acha que pode tudo, se você marca hora com ele, ele não é capaz de cumprir, se tem algum

¹ Com objetivo de propiciar maior clareza ao texto a pesquisadora optou por utilizar, por vezes, os colchetes para manifestar-se. Os grifos indicam voz mais enfática da entrevistada durante a entrevista.

² Para maior sigilo, optamos por omitir o nome da Universidade em que cursou, somente indicando quando é da esfera pública ou privada.

³ Evolução funcional é a forma que os/as professores/as efetivos da Secretaria Municipal de Educação (PMSP) são promovidos na carreira docente. Na carreira vão galgando outras graduações com salários mais elevados, no mesmo cargo.

⁴ Ensino em ciclo, implantado na rede pública de ensino desde.....

compromisso ético para entregar trabalho naquele dia: *ah... mas ele ficou doente, ele dormiu, ele esqueceu, não achou*. Ele não se sente compromissado em entregar aquilo, não tem aquela responsabilidade, poucos tem, então isso fica na maioria, então eu acho que isso perde um pouco na qualidade, porque ele não precisa fazer mais nada, ele passa! Eu acho que é uma coisa do próprio brasileiro, deixar tudo por último e aí vamos ver como é que fica.

Entrevistadora: Qual é a sua jornada de trabalho?

Entrevistada: Dá em média, 5 horas e meia a 7.

Entrevistadora: Você faz JB?

Entrevistada: Não eu faço o JEI, trabalho todos os dias por opção. Poderia ser...

Entrevistadora: Então são 24 horas?

Entrevistada: São 25 aulas, mais 11 de JEI. Nossas aulas são de 45 minutos. Eu pego o primeiro turno e o segundo. De segunda, quinta e sexta eu entro dez para sete, e saio meio dia e vinte cinco, e de terça e quarta eu entro às onze e saio às cinco e meia.

Entrevistadora: E você mora aqui pertinho?

Entrevistada: Moro, há dois quilômetros da escola.

Entrevistadora: Você só trabalha nesta escola, pegou todas as aulas?

Entrevistada: Só.

Entrevistadora: Como são as suas condições de trabalho na escola, no geral?

Entrevistada: Olha, a escola oferece bastante coisa para gente, é uma escola boa, para a Educação Física tem um espaço bom. Já foi melhor, mas nem eu peguei este espaço, quando eu vim aqui. Eu já estou aqui há dezoito anos, a escola tinha duas quadras e hoje em dia não tem mais, só tem uma, foi cedido o espaço de uma das quadras para construir a EMEI daqui de baixo, mas ao longo do tempo, eu e as minhas colegas conseguimos conquistar o nosso espaço dentro da escola. Então a gente sempre teve, trabalhou bastante e temos material pra trabalhar. A gente força um pouco está situação, porque eu preciso de bola, de corda, de arco é meu material didático, assim como o professor precisa de giz, de lousa, de livro o nosso material são as bolas, principalmente e a escola oferece bastante, quando não tem a Prefeitura não manda, que acontece, isto varia muito de ano para ano, de administração para administração. Então a gente promove coisas: passeios, festas, coisas assim, neste sentido e sempre sobra uma *verbazinha* pra gente, e a gente sabe usar o material e cobrar também dos alunos, que não pode deixar também perder, chutou perdeu, vai embora, não vai atrás. Eu sou exigente neste sentido sabe, de conservação de material, e se está chovendo lá fora, ou se está meio úmido, então hoje tem bola de borracha porque a bola de couro vai estragar mais rápido, eles ficam bravos mas... (risos), porque apesar de ter, precisa saber conservar, porque se você deixar à vontade... e fico brava quando a turma entra lá e mexe no material da gente, que não deveria mexer.

Entrevistadora: Você falou um pouco dos desafios que você encontra nas salas que você leciona, falou um pouco do perfil dos alunos e agora também da conservação do material, mas qual seria o maior desafio, pensando nas salas em que você está lecionando?

Entrevistada: As terceiras dão mais trabalho, porque é a primeira vez que eles estão tendo contato com a Educação Física, na verdade é diferente de sala para sala, mesmo que sejam do mesmo ano, porque a característica das crianças são diferentes um do outro, como nossos filhos, então a forma de você tratá-los diferencia um pouco.

Entrevistadora: E falando de quinta a oitava série, qual é o maior desafio, se você tivesse que pensar em todas as salas. Qual é o maior desafio que você enfrenta?

Entrevistada: Eu acho que é você colocar a responsabilidade deles de vir sem ser em obrigados. Porque muita gente pergunta: *A senhora vai fazer chamada?* [imita os/as alunos/as] *Se a senhora não for fazer chamada...* Eles já ficam mais assim... Nossa população da escola, eles gostam da Educação Física, nas pesquisas feitas já em outros departamentos, pela escola, por outros pesquisadores, como você, que aparecem por aqui, sempre a área de esporte da escola é citada, eles gostam, mesmo porque o bairro não oferece outra coisa para eles, a escola é um ponto referencial. E nós procuramos fazer com que eles tenham bastante atrativos pela nossa área, e eu acho que a maior

parte dos alunos, posso dizer que 90% dos alunos gostam de Educação Física, talvez nós sejamos privilegiadas na escola, não acho que nas outras matérias não tem esse índice tão grande, sempre tem uns que não gostam ou não tem habilidades, a gente respeita! Procura fazer uma outra atividade. Nós temos xadrez, tem algumas atividades que difere um pouco, e a gente leva essa turma, que não tem muita habilidade, para esse lado. Tem a professora que fez um curso de xadrez, e tem aumentado cada vez mais a participação deles.

Entrevistadora: Esta professora é de Educação Física?

Entrevistada: É de Educação Física também, a [professora] G. que trabalha com a gente há mais ou menos três anos, desenvolve este trabalho com eles. Então essa turma que não gosta muito, que não tem muita habilidade com bola, é normal, não é?! Tem criança que não se identifica com atividade esportiva, então a gente procura encaminhar para o xadrez e tem dado certo, muitos vão gostar e já tem participado de torneios. Até na sexta- feira, nós tivemos uma feira cultural⁵ e nos tínhamos uma sala de xadrez e a sala estava cheia, sempre na faixa de 25 a 30 duplas, competindo das 11:00hs as 17:00hs aquela sala esteve cheia. Você viu o xadrez gigante? Um sucesso! Então, tem dado resultado, mas eu acho que esse desafio para gente ter esse compromisso com eles e horário [fazer com que cumpram]. Por exemplo, se você faz uma competição com ele, você marca horário de jogo, é um problema, porque: cadê o time para jogar naquela hora? Inteiro, não chega. Os meninos são mais responsáveis que as meninas neste âmbito, quando eles querem jogar eles são mais organizados.

Entrevistadora: Por que? O que é que você acha?

Entrevistada: Eu acho que a própria prática, o menino, ele brinca mais na rua do que as meninas, então a organização deles, da *peladinha* deles em qualquer lugar, é muito mais rápida do que das meninas, de qualquer jeito eles se organizam muito mais rapidinho, no recreio em qualquer *espacinho*, para chutar uma tampinha, qualquer *negocinho*, eles já se organizam, já sabe que vão jogar cinco, já tem o próximo, se tem mais, já fica de próximo, menina já é mais difícil. E nas competições que a gente faz aqui, a gente enfrenta isto, os meninos já estão com os times prontos, eles trazem camisetas, eles se arrumam, vêem logo quem é reserva quem não é. As meninas *Meu Deus do Céu!* As meninas, não chegam na hora, vem de chinelo, ou vem de botinha, vem cheia de “*balangandãs*”, tem que mandar tirar brinco, pulseira, [*fala com uma voz que parece cansada] que não é compatível, mesmo na aula. Chiclete, brinco, direto, mando jogar fora, mando tirar, e elas estão *sempre lá* (risos). Elas são insistentes! (risos). Eu... desde que a Prefeitura deu está abertura de dar aula, pois quando eu entrei os homens davam aula para os homens, e as mulheres para as mulheres, mas logo em seguida isso ficou... passou, foi tirado. Então eu sempre peguei as turmas masculinas, porque rende muito mais aula a masculina do que a feminina. A indisciplina às vezes é um pouco mais difícil de você controlar.

Entrevistadora: De meninos ou meninas?

Entrevistada: Dos meninos, eles são mais irrequietos, as vezes brigam mais, mas a briga deles também são cinco minutos, acabou, acabou. A [briga]das meninas não, menina quando briga, aí leva, a briga continua, sabe? Sai pra quadra, vai lá pra fora, no dia seguinte vai pra a sala de aula, vira um *carnaval*, um negócio cumprido. E os meninos não, o meninos dão pontapé um no outro, xingam e pronto, passa. As meninas ficam curtindo, (riso) faz mais *fofoquinha* e são mais difíceis de se organizar. Até eu brinco, eu sempre fui esportista também: [fala rindo] Gente! eu não era complicada desse jeito!! Não sei o que essas meninas tem! Com os meninos você fala assim: *divide*, como por exemplo, na terceira série, tem aula meninos e meninas. A equipe dos meninos eles escolhem e estão jogando e as meninas estão lá ainda, escolhendo, não terminou, vai ver quem é que vai tirar par ou ímpar. Se você não vai lá falar: *tira par ou ímpar para ver quem vai escolher campo ou bola, quem é que vai escolher colete*. [Você tem que falar] toda vez! Elas não se aprontam, você tem que chegar lá e falar. Os meninos são rapidinhos, tendo uma bola *ichiii* sai assim.

Entrevistadora: Retomando, como eu falei inicialmente, meu tema é sobre os sentimentos dos professores e professoras, com relação à indisciplina de alunos e alunas adolescentes em sala de aula. Foi *legal* porque você fez a diferenciação entre os meninos e as meninas. Eu queria que você falasse um pouco mais sobre esse tema. Pensando nestes seus 23 anos de experiência.

Entrevistada: A indisciplina das crianças tem piorado. Eu acho que no âmbito geral mesmo! Eu acho que meus filhos, que já deixaram de ser adolescentes, mas também passei por esta fase, e vejo assim, não só nos meus alunos, mas, quando meus filhos passaram pela escola, e vejo também que tem as vizinhas, a comunidade da gente: é muito mais difícil você controlar a indisciplina hoje em dia, do que foi há tempos atrás. A educação tá diferente! Então hoje eles não têm medo e antigamente a gente tinha, além de respeito, tinha medo dos pais, hoje em dia isso não acontece. E acho que eles perderam o medo demais e que acabaram: do medo virou desrespeito, a falta de medo acabou virando desrespeito, em grande parte, porque você fala, e às vezes eles te enfrentam. A gente fala com educação: *por favor!* *Muito obrigado!* E as vezes você precisa falar dez vezes: *por favor*, para não fazer, não ter certos tipos de atitude. Você pedir para ele se retirar da quadra que não está no horário da aula dele, pra ele não atrapalhar o outro, essa coisa tem piorado muito, porque eles são muito persistentes, no erro. E quando um faz uma coisa errada, parece que todo mundo vai atrás, em vez de ir do lado bom, vai para o lado errado: *se fulano fez eu também vou fazer!* *Mas também não é assim! A gente tem que ir é para o lado certo, você não gostou do que ele fez por que é que você vai fazer também?!*

Entrevistadora: E como é que você se sente diante disto?

Entrevistada: A gente tem que ter muita paciência e não desistir nunca, porque se você achar que vai cansar de falar, eles vão ficar pior do que estão. A gente precisa ser muito persistente, você fala uma vez, fala duas, fala três e se precisar falar dez, para jogar o chiclete fora, vai falar dez para jogar o chiclete fora. Se ele não pode vir sem o uniforme, eu sou chatinha mesmo, tem uniforme, a Prefeitura cede o uniforme agora pra eles, para vir para a Educação Física, ele tem que vir de camiseta branca, se ele não tiver, ele fala que só tem duas para vir aqui para escola, que vai sujar, ele vem de camiseta branca. Porque eu acho inadmissível chegar na segunda feira e o cara fala que está sem uniforme, porque tá lavando! Às vezes ele teve aula na quinta [feira] nem foi na sexta [feira], teve na quarta e não tem uma camiseta branca para vir? E muitos não têm esse compromisso, os pais também não têm! É aí que eu falo para você que a escola não cobra: porque o meu filho na escola particular: vai sem uniforme para ver se entra! Já teve época que tinha até cor de tênis para entrar, e não vai para ver, não entra! Eles podem! Podem! Podem! e se você permitir eles vêm, se deixar o cara entra hoje: *ah, porque tá lavando*. Por exemplo, ontem choveu muito e chegar e falar: *ah! professora o meu tênis está molhado*, aí já é diferente, aí você tem que ser um pouco maleável com aquilo que é coerente.. Agora o maior sol na segunda feira vir falar que o uniforme está sujo, aí já é muito. E se você não foi persistente: *tá bom, então você vai responder chamada e vai ficar sentado aqui*. Aí eles arrumam a camiseta rapidinho, e como a maior parte mora ao redor: *ah! então posso ir em casa buscar? Pode!* E volta... dai dois minutos, ele está com a camiseta branca, mas tem que ser persistente, porque e tem aluno que passa a aula inteira falando: *ah professora! deixa eu jogar só um pouquinho?* Ele não vai buscar mas fica lá no meu ouvido [fala sorrindo- faz sinal com as mãos abrindo e fechando perto do ouvido]. Risos

Entrevistadora: E como você se sente, quando eles ficam assim?

Entrevistada: Ai depende do estado de espírito da gente também [fala quase rindo], tem dia que você tá mais *light* [calma/ tranqüila] e você nem esquentar muito a cabeça, mas tem dia que tem gente que deixa a gente nervoso, mas professor não pode estourar, não é? Tem está também! Eles podem fazer tudo, o dia em que você estoura, Nossa Senhora!!

Entrevistadora: Conte um exemplo de um caso que a deixou muito nervosa?

⁵ A primeira visita que a pesquisadora fez à escola foi no dia em que estava acontecendo a feira, a convite da coordenação pedagógica da escola.

Entrevistada: Teve o de um menino de oitava série, no ano passado. Eu não sei aonde ele arrumou um balde e encheu o balde de água e jogou na quadra, pegou nos colegas que estavam sentado e no cara que estava no gol e molhou. Fez assim...[faz o gesto de jogar, virar o balde] Nossa Senhora! no meio da aula! E esse menino não freqüentava muito a aula, então eu não sabia o nome dele, não tinha decorado o nome dele ainda. Aí eu falei: *O que é isso?! o que acontece?!* [o aluno respondeu:] *Ah! nada professora! É brincadeira!* Eu falei: *que brincadeira besta é esta?! Tem cabimento uma coisa dessa?! Deu vontade de molhar os outros e de molhar a quadra! Que desrespeito é esse?* Eu falei: *Você vai limpar!* [indignada]. Entrei aqui dentro e peguei o rodo, um pano e falei: *Você vai limpar!* Aquilo me subiu o sangue! [raiva] O cara falou: *que é isso professora, a senhora tá nervosa à toa?* Eu falei: *é claro que eu fico nervosa, você desrespeita a mim e aos seus colegas desse jeito e acha que eu estou me alterando, que estou falando alto?! E você?! não desrespeitou nada?! Você acha que isso é atitude que se tenha?! Se eu chegar na sua casa e jogar um balde de água na sua sala, você vai achar legal?!?* Eu falei: *Aqui não é o quintal da sua casa! aqui é sala de aula!* (VOZ BEM FIRME E BRAVA) *A quadra é minha sala de aula! E aí?* [o aluno falou:] *Não professora, tá bom! Tá bom! Foi mal! Eu vou limpar.* Ele secou a quadra, lá. Mas eu me segurei para não dar naquele menino [muita raiva], porque o jeito que ele veio falando daquela forma *pilãnta* dele: “*Que é isso... cê tá muito esquentada! olha lá professora!*” Ah! Nossa! Eu me segurei muito! Eu virei as costas, [fala rindo], deixei ele lá, pra eu não dar nele, porque gente! Ele não era uma criancinha, era um moleque de oitava série! brincadeira tem limite! E não tem cabimento uma coisa dessas! Aí você tem que... não pode perder a linha! Por mais que o cara te desrespeite lá você tem que ficar aqui muito firme, porque se perder a linha, você pode até ter um processo administrativo. Eu tive um outro caso de um menino de quinta série que, eu estou em pé fazendo chamada, por sorte, aquele dia eu não estava com o diário de classe, eu estava fazendo chamada no meu caderno, entrou dois meninos, desceram correndo um atrás do outro, um menino veio esconder atrás de mim, DE REPENTE VEIO UM OVO e bateu no meu ombro, porque o moleque correu em volta de mim e o outro atirou o ovo nele, só que o ovo pegou no meu ombro e no meu caderno! Aí eu não tive dúvida, eu peguei o meu caderno e passei na cabeça do moleque (rindo) e falei: *O que é isso?!* [o aluno disse:] *Ah professora eu queria atirar nele porque é aniversário dele.* Eu falei: *Mas o que é isso? Você entra no meio da aula correndo e vem arremessar ovo! em mim e nos seus colegas desse jeito?!* E os colegas que estavam em frente, foi o ovo junto porque bateu no meu ombro, no caderno e espirrou em quem estava sentado lá na frente. Eu falei: *O que é isso?* Bom, acabou a aula, vim aqui pra dentro, arrumei outra blusa, porque cheiro de ovo é triste! E o que eu fiz com o menino, passei um sermão nele, mas foi um reflexo natural da hora, peguei meu caderno e “*pufit*” passei na cabeça do moleque, limpei meu caderno na cabeça dele, quer dizer, limpei, isto é, em termos, não é? No dia seguinte, o pai desse menino veio aqui, do [menino] que tinha jogado ovo, bravo feito um leão. *Que eu, como educadora, não podia nunca ter tido esta atitude!* Porque ele deu uma surra no filho dele, por esse motivo, mas que eu jamais podia ter limpado o meu caderno na cabeça dele [indignado] (pequena pausa). E o cara quase que me bate! Queria o que?! O pai! mas ele veio muito bravo, muito nervoso aqui: *Como que eu ia fazer um negócio desse!* Que o filho chegou em casa sujo de ovo também, com a cabeça suja [e o pai pergunta:] *O que é isso na sua cabeça R...?* [o aluno responde:] *A professora limpou o caderno dela na minha cabeça.* [Pai:] *Mas por que?* [aluno:] *Porque eu joguei um ovo nela.* Quer dizer, a desculpa do pai, é que o moleque não quis me acertar, ele queria acertar o colega. O ovo não foi para mim, como é que eu fui acertar ele? Que eu fiz de consciência e o menino não, que ele era uma criança, e eu não, eu era um adulto, uma professora e não podia ter feito isso. E aí? Tive que pedir desculpa pro pai, ele estava certo. Só que, eu falei para ele: *Eu também sou um ser humano! Se o senhor não precisava ter dado uma surra no seu filho (dizem que esse pai era meio violento). Não é só com surra que se conserta as coisas, se o senhor teve a atitude de dar uma surra nele por este motivo, o senhor imagina se estivesse no meu lugar aqui na hora? O senhor ia matar ele! Se eu fosse nervosa como o senhor o senhor ia matar, não ia bater, não ia limpar o caderno na cabeça dele, o senhor ia matar ele, deste jeito!*

Entrevistadora: Quantos anos tinha o menino?

Entrevistada: Quinta série , 11 anos. Agora porque ele é uma criança, ele pode tudo? Não. Ele fez várias coisas erradas, era uma brincadeira, só que: brincadeira tem hora, tem local. Ele entrou na quadra, que é minha sala de aula, correndo sem pedir licença e atira um ovo no colega! Concordo que seja brincadeira, que todo mundo faz isso, muita gente faz isso, eu nunca fiz porque eu detesto ovo, detesto cheiro de ovo e fui premiada. Aí quando eu falei pra ele que eu queria ver se ele tivesse no meu lugar qual seria atitude dele, ele [pai] deu uma amansada. Mas olha! que eu tive que ficar com a diretora, com a coordenadora pedagógica e com a assistente do meu lado, assim, bem firme aqui [gesticula] e com muita educação, porque se a gente amolecasse com esse homem, eu ia apanhar dele. (pausa)

Entrevistadora: E o menino quando voltou para a *sala de aula*, como é que foi?

Entrevistada: O menino estava junto, aí a gente pediu para o menino se retirar, pois eu acho que essa discussão não ficava legal perto da criança, e falei para ele: *Realmente, não. Eu concordo até que não é a atitude mais coerente, mas foi um reflexo que eu tive na hora, o senhor vai me desculpar, antes de ser professora eu sou gente! sou um ser humano como o senhor.* Agora só de saber dessa história, o senhor fez um “fuah” todo, deu uma surra no seu filho. O que será que iria acontecer se o senhor estivesse no meu lugar? Aí ele deu uma pensada e amansou um pouco, mas... e acontece.

Entrevistadora: Já aconteceu algum caso[de indisciplina semelhante] com menina, que deixou você nervosa?

Entrevistada: De menina ter feito? As meninas, o caso das meninas as vezes é o desrespeito que tem entre elas, comigo em particular, assim não tive grandes coisas assim, nesse tipo, de arte, de coisa assim. Agora o desrespeito entre elas as vezes deixa você alterada, porque elas xingam, elas querem brigar e levam esta briga pra fora.

Entrevistadora: Conta um caso deste para mim?

Entrevistada: Na semana passada no primeiro jogo que a gente teve de meninas de sétima e oitavas séries, o jogo foi tranquilo e acabou. Quando acabou, era uma competição interna que nos estamos fazendo, interclasse. Quando acabou nós pedimos, a gente sempre pede para um time cumprimentar o outro. Então elas ficam de frente e passam, uma mão cumprimentando a outra. Uma das meninas que perdeu, bateu na cabeça da goleira, não passou só não, deu um tapa na cabeça da goleira. E a goleira ficou uma fera! E já quis, aí já quiseram, já chutou, já quis brigar e foi um “fuhzinho” assim, aí eu falei: *O que é isso gente?! Vamos parar com isso! Vocês estão aqui para jogar, não é...* E foi assim, uma coisa tão rápida, que depois que acabou o jogo, eu nem vi que ela tinha batido. Eu só fui lá para tentar separar: e uma segura prum lado e outra pro o outro, e a atitude da menina, que bateu na cabeça da outra, pra mim foi estranha, pois era uma menina boa. Aí em particular, eu fui saber com ela: *O que aconteceu? Por que você teve esse tipo de atitude?* [A aluna falou:] *ah... um tempo atrás aí, ela foi em casa lá e pegou um objeto meu.* Eu falei: *Mas isso faz tempo, faz meses e você vem descontar nela agora?* [A aluna disse:] *Ah... ela é muito folgada professora!* [Professora:] *Mas esta atitude, você concorda que não está correta. Terminou o jogo, se você perdeu porque ela defendeu as suas bolas, você vai lá e dá um tapa nela, aquele caso... você perdeu a razão agora, porque na época que ela pegou alguma coisa sua você podia ter razão de ter feito isso, agora não. Agora quem perdeu a razão foi você.* Aí o que eu tive que fazer: suspender as duas no próximo jogo, porque brigar no jogo não pode, o jogo é para fazer amigos não inimigos. Agora assim comigo, em particular, essas coisas assim que acontecem, as artes são mais com os meninos, mas assim no dia a dia eles são mais fáceis de lidar do que as meninas, a gente precisa falar a língua deles (sorri).

Entrevistadora: Gostaria a você falasse, mais especificamente, como que você se sente frente à indisciplina, você começou a falar, mas fala um pouco mais?

Entrevistada: A gente se sente muito impotente, às vezes, porque dependendo do que... perto do que acontece hoje em dia, eu tenho poucas coisas acontecem assim. Por exemplo, esse caso do menino do ovo fazem três anos, o outro que atirou água na quadra faz um ano, já. Neste ano eu não tive coisa deste tipo. Teve a briga dessas meninas, mas foi entre elas lá, não foi um negócio direto comigo. Então, já estamos acabando o ano e este ano eu posso dizer que passou em branco. Acontece coisa assim, mais corriqueira, bem mais leve, não alguma coisa assim tão absurda como falta de respeito.

Entrevistadora: [Com] Que questões você tem se deparado mais neste ano?

Entrevistada: Mais é uniforme mesmo, o horário, você pedir para eles se retirarem porque não está no horário deles, estas coisas assim. Isso enche um pouco, porque você fala umas dez vezes e o cara não vai para fora. Então eu acho que este ano a disciplina da nossa escola está um pouco melhor, devido a algumas posturas mais firmes também da direção, então a turma já está um pouco melhor, não tive grandes coisas. Mas quando acontecem coisas assim deste tipo, as vezes você se sente totalmente impotente. Eu vejo o que acontece com os meus colegas, de ter professor de ter sido agredido em sala de aula.

Entrevistadora: Agredido como?

Entrevistada: Fisicamente! Então são coisas sérias, não é? Professor precisar tirar licença porque foi agredido por aluno. E isso é um absurdo! [indignação] Essa criança, com certeza, bate no pai, bate na mãe, vai bater em todo mundo que estiver na frente, porque ele não tem limite, e você precisa ter muito jogo de cintura, muito jogo de cintura!

Entrevistadora: O que você faz para ter esse *jogo de cintura*? Como você faz?

Entrevistada: Primeiro eu falo para você que a gente precisa ter muita paciência. Eu sou uma pessoa calma, agora, e quem não é? Professor também tem os geniosos, os estourados, os nervosos, tem de tudo! Tem gente que tem crise de choro, nos tivemos, já aconteceu no ano passado de ter professor que precisou tirar licença, pelo estado nervoso de não conseguir dar aula, a bagunça era tanta. Hoje em dia a indisciplina é o grande fator da não aprendizagem em sala de aula.

Entrevistadora: Como a indisciplina interfere na aprendizagem?

Entrevistada: Ah, primeiro porque você precisa de uma certa concentração para aprender, pra assimilar alguma coisa, se você não consegue ter um ambiente que você possa ter uma concentração, como é que você vai assimilar? Tem que ter ordem! Se todo mundo fala ao mesmo tempo, impossível, o que o professor fala vai se perder. E o interesse deles. Por isso que eu falo que ainda somos felizes na Educação Física, porque eles [alunos] ainda gostam. Agora, às vezes eu fico pensando: como é que o professor de matemática faz para ensinar uma equação para estas crianças? Tentar atrair a atenção deles. A gente tem que ser muito atraente para eles, porque a sociedade tem muita coisa pra eles hoje em dia, também: tem televisão, tem vídeo, tem cinema, tem computador, então o professor tem que se modernizar, porque ficar só no giz, na lousinha e *blablabá*, não vai mais atrair a atenção de ninguém. Então, na aula de ciência, eu acho que tem que ser com vídeo, com coisa de laboratório, com pesquisa. E aí a gente perde um pouco em qualidade porque tem computador, na minha opinião é insuficiente, nesta escola tem 1.500 alunos e tem 22 computadores. Agora, estão sempre funcionando? Todos os 22 para 1.500 crianças? Não tem como, tem sempre dois, três quebrados. Então é pouco o que se oferece para eles ainda, na escola pública. Você vai numa escola particular, e na escola, em toda a sala tem televisão e vídeo e consegue se conservar aquilo lá, porque tem a vigilância para ter aquela segurança, hoje em dia a escola é toda gradeada por conta do aparelho elétrico que tem aqui dentro, senão a população furta (fala rindo), não tem como.

Entrevistadora: Já aconteceu?

Entrevistada: Aqui... eu acho que tivemos poucas coisas neste sentido, porque quando vem alguma coisa, por exemplo a sala de computação foi construída já de forma adequada, mas se eles tiverem a oportunidade... Já aconteceu, por exemplo todas as janelas tem ferro, tinha uma lá em cima quase no telhado, essa que tem aqui deste lado do outro lado lá [aponta] estava sem grade, tentaram entrar lá, só que disparou o alarme, a escola tem alarme porque se não tivesse já tinha ido. E a nossa escola, perto do que acontece de vandalismo por aí, até que é razoavelmente respeitada, neste sentido. Existem as pixações, tal mas, depredação mesmo do prédio ocorre pouco, como a gente vê em periferia, que não deveria acontecer, mas acaba sendo uma afronta para eles, esse prédio majestoso é muito mais do que eles podem ter, isso é uma afronta da sociedade, não é?

Entrevistadora: Como você falou, a indisciplina interfere no processo ensino-aprendizagem, gostaria que você me contasse um exemplo envolvendo os meninos. Contar uma história que você tenha percebido mais claramente está interferência na sua aula.

Entrevistada: Ah! Quando eles não prestam atenção naquilo que você quer passar para eles, tem algumas crianças que só querem jogar, não interessa de que forma. Então, se você quer ensinar de que jeito que vai chutar esta bola, de que jeito ela vai colocar a mão na bola, eles não querem ouvir para eles isso é bobagem. Por exemplo, num toque de bola se tem que colocar a mão assim (gesticula: espalma a mão) eles põem assim e acham que é a mesma coisa. A mão tem que ser de cima para baixo, virada a palma da mão para frente e eles viram ao contrário e para eles é a mesma coisa. Às vezes as crianças, hoje em dia, a maior parte, são hiperativas, então são muito elétricas, elas querem, precisam fazer alguma coisa. Então quando tem que parar para ouvir, eles não gostam dessa hora. Se eu der uma aula na sala de aula, para eles não é aula de Educação Física. Aula de Educação Física [para os/as alunos/as] é quando se está lá na quadra e tem um material para usar. Falar alguma coisa para eles é difícil, então essa hora da explicação eles não gostam então eu acho que isso acaba interferindo um pouco na aprendizagem.

Entrevistadora: Conte um pouco como é com os meninos, quando você vai explicar em sala de aula, com o que você se depara?

Entrevistada: Eles não têm muito interesse em ouvir, a maior parte das crianças, não tem muito interesse. Tem as crianças que tem mais problema de concentração e que não conseguem ficar muito tempo paradas, não que você vai gastar a aula inteira, mas tem criança que não se atém àquilo que você está falando, ele não transfere. Eles estão olhando pra você, você pensa que eles estão prestando a atenção, você explica o exercício que jeito tem que fazer: “Olha, é para bater a bola, de cima para baixo, com uma das mãos, nos vamos caminhar até o cone lá embaixo, vai de frente e volta de costa. Entenderam? [os/as alunos/as respondem:] Ah! não entendi professora. Então você tem que mostrar. Então aí já é uma falta de atenção, ele não consegue transferir, aquilo que você está falando, para o movimento. Aí você mostra e mesmo assim ainda tem uma meia dúzia que vai fazer errado. Por exemplo, na terceira série que é o “be a ba”, por exemplo: o bater bola comum, tem criança que vai, eu falo: *É pra bater bola e não bater na bola, você tem que encaixar a mão na bola* ⁶ *fazer todo o movimento com braço, não é para bater a mão na bola, você vai machucar a bola e a mão (ri).*

Entrevistadora: E os [alunos] de quinta até oitava?

Entrevistada: As vezes nas regras dos jogos, ou até nos próprios fundamentos dos jogos. Para você explicar, por exemplo, o futebol é a paixão dos meninos, qualquer idade uma coisa assim absurda. Pelo que eu percebo, essa paixão pelo futebol tem aumentado, porque se você não deixar eles jogarem futebol, parece que eles não fizeram aula. Então se a gente quiser ensinar um outro esporte, a gente já se depara com uma *barreirazinha*. Então tem que cultivar neles, desde pequeno, que não é só o futebol. O futebol, você não precisa falar nada e eles jogam, mas jogam neste sentido, é uma *pelada* e eles querem se divertir. Então, eu falo para eles, de vez em quando: *vamos aprender a jogar certo agora? Vocês jogaram, mataram a vontade. Agora, vamos tentar ver como é que você vai por o pé na bola, como é que você vai parar essa bola. Se a bola vem muito forte e você põe o pé forte, você não vai controlar a bola. A gente precisa aprender a controlar a bola, a bola tem que ir para aonde vocês querem, não você por o pé na bola e ela ‘espirrar’, vai pra fora, bate no rosto do outro, você tem que ter o controle, senão você não consegue jogar.* A dificuldade maior que eles tem é fazer defesa no jogo, porque todo mundo quer fazer o gol, todos querem ser artilheiro (fala rindo), mas também tem a outra parte. Então está é uma outra dificuldade que eles têm. Isso é próprio da cultura que incentiva muito, por exemplo, no futebol hoje em dia, o futebol de campo que passa na televisão direto, quem são os bons? São os artilheiros. Quem marca o gol são os mais conhecidos. *Os Ronaldinhos da vida*. Coitado do zagueiro que fica lá atrás, ninguém nem sabe o nome. Então é uma cultura deles, então o bom é aquele que vai lá e faz o gol. Então quem eles colocam no gol? Ninguém quer ficar no gol, todo mundo quer fazer gol. Aí

⁶ Faz o gesto.

pra colocar no gol, eles sempre colocam aquele que tem menos habilidade, e tá errado, porque se você coloca um menino que tem menos habilidade para ficar no gol, ele também não vai pegar, na hora que chutar, entra. Então, se você pega um habilidoso, que tenha essa visão, um pouquinho, é só chutar a bola que entra. Então tem que marcar, tem que voltar. Às vezes, a gente encontra algumas barreiras [para ensinar outro esporte aos meninos], nos pequenos menos, mas os maiores sim. Chega na oitava série eu tenho que fazer um acordo com eles, para poder dar outra coisa tem que ter o dia do futebol, senão eu não consigo dar outra aula. De vez em quando eu tenho que mudar este dia, senão no dia do futebol têm quarenta [alunos] e no outro dia tem dez (risos). Não pode ser uma regra, mas das três aulas que eu tenho por semana, eu tenho que fazer um acordo com eles, tem que ter uma de futebol (fala rindo).

Entrevistadora Você contou que interfere na aprendizagem a desatenção dos meninos, o fato deles quererem jogar só futebol. E com as meninas, que interferências [situações de indisciplina] acontecem?

Entrevistada: As meninas também têm a sua desatenção, e a paixão das meninas não é esse absurdo pelo futebol, mas muitas já querem jogar futebol, já está aumentando também. Aqui elas gostam muito de handebol. Então as meninas jogam muito handebol, gostam do handebol, talvez também eu seja um pouco culpada, porque a minha paixão também é handebol, então é uma coisa que você acaba transmitindo. E é um esporte mais fácil de aprender. É mais fácil controlar a bola com a mão do que com o pé, apesar do volei, por exemplo, você também joga com a mão também, mas só que no volei, a bola caiu... é um jogo que não perdoa o erro, caiu, perdeu a bola, o ponto é do outro [time]. No handebol, se passou a bola errado, o outro vai lá e pega, recupera. Então é muito mais fácil jogar o handebol, do que o voleibol ou o basquete, porque a cesta parece que ela está lá sozinha não tem defensor, tudo, mas é muito mais difícil você acertar a cesta do que o gol, apesar do gol ter o goleiro. Então a desatenção delas também fica nesta faixa assim, de não querer aprender muito a forma de manusear a bola, de ter que voltar para a defesa, da importância...

Entrevistadora: Como se manifesta esta desatenção? Pensando no cenário quando ela ocorre.

Entrevistada: Você precisa falar muitas vezes que forma que tem que fazer e corrigir um por um! Então elas não gostam dessa fase de você ter que dar os fundamentos, elas não se atém muito, ou corrida, que você precisa aquecer um pouco antes de começar a fazer a atividade física, isso precisa ser um costume, um hábito, se tá quente eles acham que não precisam correr que eles estão quentes (risos) É diferente o aquecer da musculatura, do aquecer da temperatura ambiente, então é uma coisa que eles não gostam muito, então é uma coisa que você precisa ir cultivando, ir e acostumando e varia muito de trabalho de professor para professor isso em todas as áreas, um tá acostumado a fazer de um jeito o outro de outro. Antes nós ficamos muito tempo em quatro professores trabalhando juntos e essa unidade se perdeu um pouco, porque uma aposentou a outra foi para assistente de direção, outro foi para a informática⁷, e fiquei eu. (risos)

Entrevistadora: Formando outro grupo agora...

Entrevistada: Esse grupo [docente] é variável porque, como não são efetivos, cada ano vem um, com exceção da professora G. que é o terceiro ano que ela está aqui. Ela é [professora adjunta] bem classificada⁸, é sempre ela escolhe aqui, já é o terceiro ano consecutivo que ela está trabalhando junto com a gente. Então todo ano fica aquela coisa não sabe se ela vem ou não vem. É ela quem faz esse curso [projeto] de xadrez com as crianças, que tem surtido um efeito bem gratificante, acho que além de ter aumentado o número de participante, é uma coisa que desenvolve a mente e o interesse deles pelo jogo.

Entrevistadora: O seu aluno também pode participar? [o/a aluno/a que tem aula com você pode participar?]

Entrevistada: Sim, é separado, é um projeto. Chama: Projeto Xadrez. Está fora do horário de Educação Física, quem quiser vai, são duas aulas por semana. Pode participar da atividade de Educação Física e se quiser fazer o Xadrez,

⁷ Professor orientador de informática educativa, trabalham nos laboratórios de informática dando suporte para os demais professores desenvolverem seus projetos com os alunos no laboratório, usando a informática como um recurso para o processo ensino-aprendizagem.

⁸ Os/as professores/as adjuntos/as são lotados/as na Coordenadoria da Educação, todo ano, de acordo com a pontuação, escolhem a escola em que vão lecionar. Os/as professores/as Titulares diferentemente são lotados na escola.

também pode. A gente dá uma *forçadinha* na barra naqueles que não vêm às aula de Educação Física, por um motivo, ou por outro, para eles participarem, vem uma vez só na semana e fazem duas aulas. Então a gente dá uma *empurradinha* (risos). Agora a criança tá indo assim sem precisar *empurrar*, entendeu?

Entrevistadora Estão mais motivadas?

Entrevistada: Estão sim

Entrevistadora: Como que você lida com a indisciplina em sala de aula, você deu mas dicas, no momento que ocorre como você costuma agir?

Entrevistada: Isto varia um pouco de caso a caso, mas a gente tem que ser firme, agir com muita educação com as crianças, respeito. Apesar deles estarem desrespeitando a gente, tem que mostrar o outro lado para eles, que com a indisciplina eles não conseguem nada, que a gente sempre sendo educado vai levar vantagem, apesar deles acharem que não. Às vezes eles acham que se você está sendo muito educado, muito bonzinho, *o outro monta em cima*, mas não é bem assim. No momento da indisciplina a gente tem que ter muita educação, ter paciência, ser firme, ser coerente com aquilo que você está falando. Ser coerente: eu nunca vou chamar a atenção de uma criança se eu não tenho razão naquilo que eu estou falando. Então... eles querem vencer a gente sempre pelo cansaço, você tem que falar muitas vezes, muitas vezes. Normalmente os mais indisciplinados são aqueles que a gente aprende o nome mais rápido, porque você acaba chamando mais a atenção deles do que dos outros. Tem criança que passa o ano inteiro e você não consegue gravar o nome dela, por que ela é quietinha, não dá trabalho (risos), mas o indisciplinado todo mundo sabe o nome. A gente não pode desistir, eu acho que a questão aqui é uma missão nossa. Escolheu, você tem que dar conta do recado, se você não conseguir manter a disciplina na sala de aula, pode mudar de profissão.

Entrevistadora: O que a incomoda mais, pensando nos sentimentos que você tem, o que mais a incomoda diante da indisciplina na sala de aula, com relação aos meninos?

Entrevistada: Quando você chama a atenção deles, se você prova pra eles “*por A mais B*” que você está sendo correta de chamar a atenção deles, mesmo assim tem alguns que são muito cínicos, sabe? Que são mentirosos, ou que leva aquilo com um desprezo muito grande, aquilo deixa a gente meio assim...

Entrevistadora: Deixa a gente meio... conta um caso...

Entrevistada: Meio assim impotente, sabe. Porque você fala com tanta educação com eles, está tentando dar o melhor pra eles, e o cara ainda continua assim: “*Xiii Ah professora!*” *Fica assim* te tratando com muito descaso. No fim você acaba ficando é com pena dele, porque este vai ser um coitado na vida, não vai conseguir nada. Agora uma coisa que abala muito hoje em dia, que é perigoso você mexer, tem que ir com muito mais cuidado, é que os nossos jovens estão usando drogas. Quando um desses está em uma sala de aula, aí o negócio fica mais complicado, porque você não sabe que reação ele pode ter.

Entrevistadora: E como você costuma lidar com isso?

Entrevistada: Com mais cautela, com muito mais cautela, aí a gente tem que conversar, chamar de lado, às vezes a gente tem que pedir para esse menino se retirar da sala, porque não vai dar certo ficar ali, *ter um papinho* com ele à parte, e às vezes até deixar passar, porque se ele estiver muito alterado, não adianta você falar, porque no outro dia ele nem vai lembrar do que você estava falando. Então às vezes, você tem que *bater esse papo* com a pessoa até no outro dia, ou em outra semana, sei lá.

Entrevistadora: E como você se sente momento em que ele entra em sala de aula e você percebe que ele está? [sob efeito de drogas]

Entrevistada: Olha eu acho que a gente se sente muito impotente hoje em dia diante da droga, porque as vezes você sabe que tem crianças que estão usando drogas, você faz de tudo, a escola está fazendo de tudo para ele, e aquele tudo é muito pouco ainda. Você está vendo que ele está indo para o buraco. Parece que a gente se sente impotente, porque tem algumas coisas que só os pais podem fazer e tem pais que, apesar de você chegar e dar uma dica, eles não aceitam, acham que o filhinho dele não faz aquilo. Tem outros [casos] piores, que a criança tá indo [experimentar

drogas] porque os pais já são drogados, ou são viciados, ou traficantes, sei lá o que, aí é pior, porque coitado, o que é que ele vai fazer? Pra que caminho ele vai?

Entrevistadora: Com relação às meninas você deu algumas dicas, que elas demoram mais para se organizar que os meninos, querem usar brincos, argolas, durante a aula. O que a incomoda mais, pensando na indisciplina em sala de aula?

Entrevistada: (peq. pausa) Ah, [a indisciplina] das meninas assim... eu acho que elas vão crescendo... o problema das meninas é assim, chega na quinta e sexta série ... Eu gosto de trabalhar com 5ª e 6ª, este ano eu não peguei, porque no ano passado, eu andei ficando mais *nervosa que eu falei: gente eu já nem estou me reconhecendo direito*. Eu falei que este ano eu não ia pegar mais a quinta série, porque acaba dando mais um pouquinho de trabalho para você, nesta parte de você controlar e conduzir o jeito que você quer do trabalho. Elas falam mais, são mais inquietas, mas tudo que você dá, tá bom. Chega na sétima e oitava a menina começa a ficar muito mole: *Ah, professora não gosto disso, não gosto daquilo, vai quebrar a minha unha...* Isso me deixa muito irritada! O que é que vem fazer na escola?! (risos) Vem às sete horas da manhã pra ficar sentada olhando pra mim?! (risos). Isso nas meninas me deixa muito nervosa, a lerdeza que elas tem, moleza, preguiça. Uma preguiça, uma coisa que eu falo: *parece que vocês foram mordidas por um bicho preguiça*! Porque o esporte exige ação. As meninas ficam assim, quando você vê estão jogando, daqui dois minutos, estão querendo sair já do jogo. Isso é uma coisa que você tem que trabalhar, trabalhar, falar e mudar e [elas falam:] *Ah... porque eu não gosto deste esporte*. Aí muda de esporte e não adianta, é tudo desculpa! Tem meninas que passam o ano inteiro enrolando (pausa) E um dia você vai fazer o que? Bater nelas (risos), não pode. (risos) Às vezes eu falo pra elas: Em vez de vocês virem aqui, vão para casa lavar louça! Elas falam: *Ah não!* A impressão que eu tenho, é que elas saem de casa, vêm pra cá, justamente pra não ficar e ajudar a fazer alguma coisa (risos), porque aqui é o ponto de encontro, elas *batem um papinho*, se vêem. Na verdade, sempre tem, na turma feminina, uma meia dúzia de menina que vem enrolar, não vêm para fazer aula, elas vêm enrolar. Isso irrita, porque passa, você passa o ano inteiro e quando você vê elas estão lá, encostadas. Você tá apitando um jogo, de repente, você vê, “*puft*”, já saiu uma, já saiu outra, você vai lá, conversa, fala e sempre elas têm uma desculpa.

Entrevistadora: Os jogos não são mistos?

Entrevistada: Poucos [jogos são mistos] têm classes que você consegue manter, porque os meninos tem mais força que as meninas então dependendo do esporte você consegue fazer uma jogos misto, e as meninas precisam ser muito boas para querer jogar com os meninos, porque aí elas não se sentem inferiorizadas. E tem turma que dá, eu tenho uma turma de sétima série, que elas jogam qualquer coisa com os meninos, mas é uma turma pequena de meninas, tem umas oito ou nove meninas que topam. As outras não, se eu puser já junto com os meninos elas falam: *Ah não! Com os meninos eu não vou jogar*. Já é outro motivo para elas não fazerem a aula, porque a aulas deles é uma seguida da outra, então neste dia eu tenho a quadra toda. A nossa quadra é assim: é uma quadra grande de cumprido, ou duas de atravessado. Quando a gente está sozinho, pra trabalhar, eu posso usar a quadra toda, ou quando tem muitas equipes, porque tem bastante, eu tô com trinta, quarenta crianças lá, a gente usa as duas assim, pra que ficar mais tempo no jogo. Então, às vezes nas aulas, eu deixo as meninas ficarem um pouco na aula dos outros (outra turma). As meninas gostam: *Ah, deixa os meninos jogarem handebol com a gente?* Como são poucas, aí fica mais dinâmico o jogo e elas até gostam, mas aí se as outras, que não tem habilidade, já estiverem no jogo, já é um motivo para sair e não querer fazer. Então esse é um dos motivos da gente querer separar. Com quinta e sexta série dá para você levar junto. Com sétima e oitava série, se você permanecer com a turma junto, as meninas sentam e não fazem, aí a aula vira masculina, tá todo mundo junto, mas aí você tem que ser *mandraque* para conseguir fazer estas meninas fazerem aula. Então a turma feminina precisa ser daquelas bem espertinhas, que acompanham para poder acompanhar o ritmo dos meninos senão, não dá.

Entrevistadora: Você começou a falar, no decorrer [da sua entrevista], você deu muitas pistas que comportamentos você considera indisciplinados, você gostaria de falar um pouco mais, dos contextos em que você vê estes comportamentos como indisciplinados?

Entrevistada: Ah, isso também um pouco varia de pessoa pra pessoa.

Entrevistadora: E para você?

Entrevistada: Mais é o respeito, não só comigo como com os colegas, eu acho que tendo respeito, isso eu sempre falo para eles, quando acontece alguma coisa na quadra, quando você tem que dar um *sermão* lá, isso eu sempre falo. A gente tem que respeitar as pessoas, não interessa de forma, o que aconteça, sempre tem que haver respeito de ambas as partes. Eu falo que Deus deu ao Ser Humano o poder de falar, então a gente tem boca pra falar, pra discutir, primeira coisa, nunca chegar ao tapa, chutar. Por que acontece isso? Eles não são bichos, não são animais para ficar *degladeando* por aí, não é? Porque tem gente que por qualquer coisa já fala que *vai quebrar a cara* do outro. É fácil para eles. E as meninas levam isso mais a sério, porque o menino é assim: dá um pontapezinho no outro e acabou, acabou, passou, é um negócio assim. Por exemplo: vai disputar uma bola e acontece de um pegar a canela do outro, já ficou bravo, passa. As meninas já ficam curtindo aquilo, aí vai pra briga do lado de fora. Eu falo que isso é muito feio para as meninas principalmente, não é? Mas elas não têm mais essa cultura de achar que menina não pode falar palavrão, sabe, que é feio na boca delas certas palavras. Que elas não podem ficar na rua brigando, ou *bancando*, como a gente fala, *menina maloqueira*. Você fala para as crianças, mas às vezes tem as que não se abalam com isso, você fala, fala, mas elas gostam de uma *encrenazinha* viu? (risos) Qualquer coisa estão sempre metidas lá. Normalmente, quando tem uma confusão na porta da escola, você vê que tem uma menina metida é difícil ter uma briga de meninos, pode ter assim: de dez brigas, tem nove [brigas] de meninas, uma de menino.

Entrevistadora: Ah, então tem mais brigas envolvendo [as] meninas?

Entrevistada: Mais das meninas. Então eu acho que é a falta de respeito que eles tem um com os outros, eles não tem uma hierarquia na cabeça, sabe, isso não funciona hoje muito para o jovem, eles acham que todo mundo é igual. E nós fomos de uma outra cultura já, não é? Então isso a gente, de vez em quando, entra em choque com eles, eu acho que as vezes, eles não sabem... não sei, também o que é certo pra um é errado pra outro. Isso difere muito, mas isso não passa na cabeça deles, essa hierarquia que eles tem que respeitar porque é pai, porque é tio, porque é avó, porque é professor, porque é diretor isso não existe na cabeça deles, é tudo igual, tudo é irmão viu? Tudo é irmão. E aí é o negócio, porque as vezes, cabe bem sermos todos irmãos e tem hora que não, tem hora que tem que ter um respeito maior, uma hierarquia, tem que ter! O mundo é assim! Senão, por que é que a gente ia ter um Presidente? Tudo é assim, mas pra eles essas coisas não existem muito não. Talvez a dificuldade que eles tenham de parar em emprego por que eles não respeitam horário, não respeitam patrão, não existe a hierarquia para eles, Por isso eu falo que é difícil, porque essa concepção de sociedade que eles vivem, na verdade, eles mesmos vão sofrer as consequências disso, porque o mundo exige mais deles, vai exigir deles mais pra frente isso. E até a oitava série é tudo *oba oba*, eles acham que tudo é igual, que tudo eles podem, que tá tudo certo e aí? Nessa política do governo, todo mundo tem que passar. Todo mundo tem que passar, não interessa o que. Tá certo que na nossa época, quem ia para a escola não era esse tipo de população, pobre ficava em casa, não ia, hoje em dia nós temos as populações pobres, paupérrimas indo para a escola, aí pega um pouco das dificuldades. E a desestruturação da família hoje em dia eu acho que acarreta muito problemas psicológicos, ou de comportamento nestas crianças, a maior parte dos problemas que a gente tem de crianças problemas, é porque a família é problema. Você vai procurar, quando você conhece o histórico da criança, o problema dele tá lá longe, e às vezes a escola não consegue resolver, porque não tem o âmbito de alcançar a família toda, então a gente acaba se sentindo impotente, por mais que você faça.

Entrevistadora: E dessas causas que você começou a falar que explicaria a indisciplina, qual que você acha determinante da indisciplina na sala de aula?

Entrevistada: Acho que a falta de interesse que eles tem por aprender, eu acho que isso é muito sério. Por isso que ainda a Educação Física leva vantagem, porque ele é o sujeito da ação e às vezes na sala de aula, muitas vezes, ele não é o sujeito, ele tá lá como ouvinte, então na aula [de educação física] ele faz atividade. Então a Feira Cultural, eu acho que é uma coisa que surte efeito, porque ele [o aluno] faz, então eu acho que o ensino tinha que ir por esse

caminho, tinha que ser muito mais prático do que teórico, porque ele tem que fazer, ele tem que participar. Tem que sair dali

Entrevistadora: E como que você acha que o aluno indisciplinado se sente? O aluno ou aluna indisciplinado/a?

Entrevistada: Eu acho que devem ter duas formas dele se sentir: ou ele se sente o máximo, porque ele quer chamar a atenção, através da forma errada, então ele vai fazer bagunça porque ele chama mais a atenção do que o professor que tá lá na frente; ou se ele parar um pouquinho pra pensar, ele vai se sentir um derrotado. Porque isso acaba virando uma bola de neve, sempre ele vai ser o lado negativo e a tendência dele, você sempre fala que se chama muita atenção pelo lado negativo da pessoa, você vai reforçando esse lado negativo, então a tendência dele é de ficar pior, eu acho que uma forma de você resgatar, é que todos, por pior que sejam, tem uma coisa boa, então tem que pegar aquilo que ele consegue fazer de bom e exaltar ali. Então eu falo mesmo os *capetinhas* que a gente tem por aqui quando o cara faz uma coisinha assim de bom, você vai lá dá parabéns, fala. Não pode nunca deixar de exaltar aquilo que ele está fazendo de bom, aí você consegue dar uma levantada na auto estima dele, também. E é por aí que eu acho que eu consigo controlar a minha disciplina lá [na quadra], eu posso *quebrar o maior pau* com o *cara* hoje, nada pessoal, tudo fica na ação, isso é uma coisa que a gente tem que procurar separar. Acho que professor quase não tem esse jeito, fala assim: *Eu não gosto de fulano*, porque tudo é aluno e você tem que tratar da melhor forma possível. Tem que esquecer desse departamento que ele vai ter uma coisa ou outra que te desagrade como pessoa. Você tem que por isso um pouco de lado, e eu consigo através disso, sabe, apesar do *cara* ter feito a maior porcaria hoje, amanhã ele faz qualquer coisa legal, ou mesmo teve uma atitude [boa] com o amigo, ou comigo eu vou lá, ponho a mão no ombro: *Oh! Parabéns! É assim que você deve ser!* Então, você consegue controlar um pouco mais a disciplina. Por exemplo, naquele caso lá que eu te contei lá, que o moleque jogou a água na quadra, passou uma semana ele voltou pra aula, e eu falei: *Olha, que bom que você veio me ver de novo!* Porque ele era meio turista aqui na escola. Ele já ficou meio assim, porque não esperava que eu falasse, que eu tivesse este tipo de atitude. Então já quebrei o gelo, quer dizer, já ficou assim um clima mais social, não é? Não achar que é porque ele teve uma atitude, que ele acabou reconhecendo veio aqui conversou com a CP, depois voltou e me pediu desculpa. Foi uma atitude que ele teve absurda, mas no outro dia ele voltou, morreu (risos) não vou ficar *carregando, curtindo*.(risos)

Entrevistadora: Você falou do início da profissão até agora que você achou que a indisciplina piorou, que você percebeu e tal, agora você mudou nestes anos todos?

Entrevistada: Ah! Você tem que mudar, não é? Se você continuar lá...

Entrevistadora: Quais foram as maiores mudanças que você percebeu do início de carreira até agora, em relação a sua atuação diante da indisciplina?

Entrevistada: Quando alguma coisa, você tenta seguir uma linha com qualquer turma, isso em qualquer época do ano, e você tá vendo que não tá conseguindo, você tem que parar, para refletir, não tem como. Você tem que ser muito mais amigo deles. Tem que falar a linguagem deles, sem querer ser muito acadêmico, o que não leva a nada, você não chega. Você tem que conseguir transmitir aquilo que você tá querendo, de uma forma ou de outra, se você vai falar de forma acadêmica e o negócio não chega lá, você tem que ir na linguagem deles. Uma coisa que eu sempre corrijo com eles, eles saem da oitava série e: *“nóis vai e nóis vorta”* (risos) a gente não vai chegar a esse ponto, do professor ficar falando assim também, mas tem coisa que a gente tem que ser maleável com eles.

Entrevistadora: Dá um exemplo para ficar um pouco mais claro.

Entrevistada: A forma de dar aula como hoje em dia, antes a gente fazia assim meses de fundamento pra poder dar o jogo. Hoje em dia se eu ficar dando corrida, fundamento, fundamento e fundamento, eles não aparecem, minha aula é fora do horário de aula, eles não vêm. Então tem que intercalar muito, sabe. E até as próprias regras, você explica as regras, você vai dar um jogo novo para eles, que por ser novo, você vai introduzindo ao longo do tempo. Você faz [assim:] *Hoje vamos dar fundamento, porque você precisa, tem algumas coisas básicas que vocês precisam aprender*. Mas você não pode ficar a vida inteira naquilo não. Por exemplo: teste de Cooper, que antigamente eu fazia, sabe quando eu parei de fazer? Porque um ano eu cismei, não é bem cismar, era regra geral, a gente fazia

aqueles testes de aptidão física, que na verdade parecia uma linha que o professor trabalhava, você tinha dados estatísticos, a criança faz isso, faz isso, mas na verdade aquilo não leva muito a nada. Teve um ano que eu comecei com o *bendito* do teste, doze minutos, todo mundo. Passaram duas semanas, chegou um menino, mas eu acho que ele pesava uns 100 Kg e eu já tinha feito com a sala dele: *nós vamos ter que....Professora eu vou ter que fazer este teste aí também? Tem todo mundo tá fazendo. Tá bom.* E começou, ele não ia agüentar porque era muito pesado: *Vamos rapaz!* Andando ou correndo, eu *forcei a barra* dele, ele ficou lá os doze minutos, nunca mais apareceu na minha aula, o que eu fiz com esse cara? Expulsei ele da aula ... Eu falei: *caramba!*

Entrevistadora: E a partir daí você....

Entrevistada: No que leva isso! Então tem algumas coisas que a gente tem que reformular, e algumas coisas, estas características individuais a gente tem que respeitar. Tem criança que não tem habilidade nenhuma, nenhuma com bola, mas é uma artista em outra coisa. Nós temos um caso de um moleque que desenha aqui que é um espetáculo! Então eu falo pra ele: *Olha, você vai fazer trabalho pra mim, pode desenhando tudo que você quiser de esporte.* A minha avaliação dele é em cima dos trabalhos dele, não adianta por ele lá na aula e querer que ele venha pra aula, que ele não se encaixa nisso, não tem como! Então ele vai render mais se ele fizer os lindos desenhos que ele tem de esporte.

Entrevistadora: Isso é o que você quis dizer com a flexibilidade?

Entrevistada: E ele vai pro xadrez, eu levei ele no [projeto] xadrez, ele consegue (risos), ele vai lá pro xadrez, e faz trabalho. Escreve a parte teórica tudo e em vez dele colocar xerox das fotos ele desenha, pega uma figura e desenha. Tem que respeitar, porque tem criança que não tem jeito, não vai no esporte, não adianta você querer dar esporte coletivo pra ele, atividade de correr, não gosta, não gosta.

Entrevistadora: E uma sala disciplinada pra você como seria? O que caracterizaria uma turma disciplinada? Pensando no contraponto à indisciplina.

Entrevistada: Que consegue parar para ouvir um pouco o que você fala. Às vezes você quer falar dois minutinhos com eles, mas tem sala que você fica dez minutos, tentando falar dois minutos com eles. Então a sala que você consegue falar: *Escuta, vamos! Eu quero falar agora um pouquinho com vocês.* E [quando você fala assim] você consegue no geral. Às vezes isso é característica da sala mesmo, e das pessoas que estão lá, dependendo quem [alunos/as].

Entrevistadora: Pensando em meninos e meninas, o que você classificaria como um aluno e uma aula disciplinada?

Entrevistada: É uma coisa assim, não é um disciplinado, aquele bonitinho que vem com uma fitinha na cabeça não. É o que segue algumas regras, porque a vida é cheia de regras, mas não é só aquele que obedece totalmente aquilo que você fala também, muitas vezes ele pode contestar também o que você está falando. Você tem que aceitar, porque algumas vezes acontece dele ter razão. Não é só o super quietinho, não é isso, porque o super quietinho também não resolve. Pessoa quietinha não faz nada lá fora. Na nossa aula, as vezes é até ao contrario, os muito indisciplinados aqui dentro na sala de aula, são os bons pra nós em Educação Física. Acontece muito isso, o cara tem “NS”⁹ em tudo, então [na comissão de classe] e em Educação Física ele é ótimo. Então, às vezes chega no conselho de classe: *Oh! É só com você?* (risos) E tem o contrário também, que é “P” de fora a fora, e ele não vem na aula [de educação física], não faz nada, não tem habilidade. Então esse [neste caso] a gente tem também que ter o contraponto. Eu acho que a disciplina é uma coisa assim, não é um negocio... é importante pro próprio rendimento deles, mas eu não tenho assim, um padrão que eu acho que tem que ser bonitinho, daquele que aquele lá que é bom.

Entrevistadora: E uma aluna disciplinada?

Entrevistada: O melhor não é tanto a disciplina, mas sim o que ela consegue render. Tem alguns indisciplinados que fazem, apesar de serem indisciplinados, fazem tudo o que você quer, dentro das normas. É bom, o *cara* é habilidoso,

⁹ “N. S” - Conceito de avaliação não satisfatória, indicaria no final do ciclo a retenção no componente curricular. Este é um dos conceitos de avaliação, dentre os quais: “P” é plenamente satisfatório (equivalente ao ótimo) e “S” é satisfatório (seria equivalente ao regular).

mas também é um *capeta*. Agora nós temos alunas boas, tanto lá na Educação Física, quanto aqui, que são educadas, que param para ouvir o que você fala, então o próprio rendimento é delas, porque elas conseguem ser melhor do que as outras, às vezes porque tem esse discernimento: tem hora que eu tenho que parar para ouvir e tem hora que eu posso fazer, executar tudo o que eu quero.

Entrevistadora: O que você acha que faz uma sala ficar disciplinada? [Quais são] As causas que garantem esta disciplina em sala de aula?

Entrevistada: É você conseguir atrair a atenção deles, você vai está dando um negócio lá, que não tem nada a ver, *que eles não tão nem aí*, às vezes você precisa até mudar mesmo. Acontece de... você determinar: *hoje eu vou dar esse tipo de coisa*. Tem sala que não sai, de repente você tem que dar uma mudada, mudar de atividade, vamos por outra coisa, porque aquilo lá já *encheu*, já passou e não tá surtindo efeito, então a gente tem que...

Entrevistadora: Então, a causa determinante para você, qual seria?

Entrevistada: Eu acho que é você conseguir ter a atenção deles.

Entrevistadora: E o que você entende por disciplina?

Entrevistada: É complicado(risos) Disciplina eu acho que a questão de você saber respeitar algumas regras, algumas normas que a sociedade exige de você, saber ouvir, saber falar, não é só ficar quieto também. Pensando bem, acho que é um conjunto de coisas que leva a pessoa a ser disciplinada.

Entrevistadora: E indisciplina, o que você entende, se tiver que definir indisciplina como é que você definiria?

Entrevistada: É falta de atenção, falta de você se concentrar naquilo que você está fazendo, então isso acaba gerando muita indisciplina. O cara que não consegue se concentrar, não tem interesse pelo aquilo que está fazendo...passa [de ano] (pausa) E aí? Tá lendo um texto, a cabeça dele tá voando longe e aí?

Entrevistadora: Uma última pergunta, do início da sua carreira até agora você percebeu a diferença da disciplina em sala de aula?

Entrevistada: Ah, tem muito.

Entrevistadora: Como que eram os alunos disciplinados no início da sua carreira e agora como é que são?

Entrevistada: Eles eram muito mais quietos. Eu acho que talvez a falta de espaço hoje em dia também seja um agravante disso. Antigamente nós brincávamos muito na rua, a gente corria, extravasava. Hoje em dia as crianças não fazem isso. Então quando junta um grupo de crianças para ficar quatro horas sentadas nestas carteiras, acaba... e é [na escola lugar] onde eles podem falar muito mais do que nós falávamos, tem muito mais liberdade, muito mais informações do que nós tínhamos, então isso acaba gerando, às vezes não é nem uma indisciplina absurda, mas é ponto de encontro deles, aonde eles querem conversar, eles querem falar, só que tem hora, não é? Tem hora que pode tem hora que não pode e eles não sabem discernir isso.

Entrevistadora: A. eu quero agradecer pela sua contribuição, pelas suas reflexões, que foram muito ricas...

Entrevistada: Está ok, espero você tenha bastante sucesso no seu trabalho, porque não é fácil (risos)

Entrevistadora: Muito obrigada! Realmente não é fácil! (risos)

Professor Claus
Disciplina: Ciências
Data: 15 de outubro de 2004.

Entrevistadora: O meu tema [de pesquisa] é : sentimentos de professores e professoras com relação à indisciplina em sala de aula com alunos e alunas adolescentes.

Em um primeiro momento, eu gostaria que você falasse um pouco sobre você, sua história, seu percurso de formação.

Entrevistado: Eu fiz Ciências, Licenciatura curta e conclui depois com Biologia, Licenciatura plena (Ciências Biológicas). E... fiz Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e Supervisão e uma especialização lato senso em Psicopedagogia.

Entrevistadora: Quantos anos de experiência que você tem na profissão docente em sala de aula?

Entrevistado: 20 anos.

Entrevistadora: E quais as séries em que você lecionou?

Entrevistado: Ensino Fundamental de quinta à oitava série.

Entrevistadora: E o componente?

Entrevistado: Sempre Ciências Biológicas.

Entrevistadora: Na escola em que você atua qual o perfil social dos alunos?

Entrevistado: Classe média, 11 a 14 anos

Entrevistadora: Qual é a sua jornada de trabalho

Entrevistado: Jornada parcial

Entrevistadora: O que você acha das condições de trabalho que você tem na escola?

Entrevistado: Eu acho as jornadas estressantes, porque eu acumulo com o Estado na Supervisão. Então eu trabalho muito, 12 horas por dia.

Entrevistadora: E o que isso acarreta no seu dia-a-dia?

Entrevistado: A falta de preparo das aulas, a falta de tempo para preparar as aulas, isto acaba interferindo na qualidade do trabalho. Uma vez que o professor tem que estar sempre lendo, preparando material diferente, e não há tempo, isso implica em problemas na sala de aula, porque a aula passa a ser repetitiva.

Entrevistadora: E das salas que você leciona atualmente, até o momento, qual que é o maior desafio?

Entrevistado: É buscar atenção deles para o assunto.

Entrevistadora: Que aulas você está lecionando, em que sala você está trabalhando?

Entrevistado: Eu trabalho na verdade com dois grupos diferentes. Eu havia esquecido de citar no começo da minha entrevista. À tarde com crianças e adolescentes e à noite em um curso de educação de jovens e adultos, curso de Educação de Jovens e Adultos. E à noite é mais tranquilo, porque as salas são menos numerosas e fica mais fácil um diálogo com eles, uma relação mais dialógica. E à tarde é mais difícil porque são 40 freqüentes, eles são dispersos, têm um nível de atenção muito baixo.

Entrevistadora: E quantos são à noite por sala de aula?

Entrevistado: São 30, mas como a freqüência é irregular, então elas funcionam em torno de 15 a 20 alunos.

Entrevistadora: Como eu já falei para você, o meu tema de pesquisa é : sentimentos de professores e professoras com relação à indisciplina em sala de aula com alunos e alunas adolescentes. Então eu queria que você falasse sobre esse tema.

Entrevistado: É o grande desafio no momento para todos os professores, (pausa) a dificuldade maior é de diminuir e combater a indisciplina, é a falta de integração entre os professores, cada um atua individualmente na sua área, não há uma proposta coletiva para se trabalhar. Então não há muita troca, pelo menos é o que eu sinto até por conta da minha jornada que é menor, então eu não tenho horários para encontrar com os outros professores.

Entrevistadora: Com que situações de indisciplina você deparou no decorrer da sua carreira?

Entrevistado: A falta de atenção, a falta de escuta deles, para iniciar a aula, é uma dificuldade (pausa), as atividades que não agradam a eles, elas [tais atividades] não são aceitas, então eles não fazem atividades que não agradam a eles, eu acho que o espaço de sala de aula está ligado ao parazer, e nem sempre é assim, até pela falta de se procurar uma didática interessante para aquele assunto, então isso gera a indisciplina. Mas eu acho que o que mais marca, é o sentimento de rejeição em algumas situações, por não estar sendo ouvido, por eles não estarem atentos e aí gera uma agressão por parte do professor. Então muitas vezes eu agredi uma sala...

Entrevistadora: Explica um pouquinho mais este sentimento de rejeição?

Entrevistado: Eu acho que todo mundo quer ser ouvido quando esta falando, uma vez que isso não acontece, você passa até a ser um pouco mais agressivo mesmo, no sentido de chamar a atenção várias vezes, não agressivo no sentido de ofender o aluno, mas de chamar a atenção para si, e uma vez que isso não dá certo, então acaba criando um clima de animosidade entre as partes, que é muito ruim, e acaba muitas vezes, indo para lado pessoal até, de antipatia.

Entrevistadora: Em que vezes? você poderia contar um pouquinho, dar um exemplo para ficar um pouco mais claro?

Entrevistado: É muito freqüente isso, como eles estão desatentos no dia a dia, parece que nunca estão prontos e (pausa) então é (pausa) muito freqüente uma situação, por exemplo, de eles estarem fazendo outras atividades, enquanto você esta tentando propor uma atividade, vários grupos fazendo atividades diferentes, ou conversando, que é a atividade mais interessante que eles podem fazer na sala. Então é... nunca houve uma grande situação de indisciplina, mas são pequenas situações de conversa, de barulho na sala, e isso acaba até (pausa) fazendo mal aos nervos do professor.

Entrevistadora: Você falou em grande situação de indisciplina, que exemplo você daria do que seria *esta grande situação*?

Entrevistado: Agora, eu me lembrei de uma: eu levei os alunos para uma observação no meio ambiente da escola, fora da sala de aula e teve uma ameaça externa é... de pessoas de fora é... que estavam em contato com eles pelo muro e os ameaçaram dizendo que iria ter um tiroteio, (risos) que eles iriam atirar, e aí os alunos começaram a ficar apavorados.

Entrevistadora: Isso na escola que você esta agora?

Entrevistado: É, criou um tumulto, uma aluna começou a passar mal e aí foi um tumulto generalizado, eu tive que tirar eles dali, levei-os para a sala, mas eles foram disseminando pelo corredor o boato que iria ter um tiroteio, e aí tumultuou todas as salas. E não tinha fundamento nenhum, então por mais que eu falasse para eles que não tinha nada a ver e que estava tudo normal, eles olhavam pela janela da sala como se fosse ocorrer a qualquer momento um tiroteio lá fora, então isso foi um tumulto pela escola, então esta foi uma situação é (pausa) mais séria assim eu acho.

Entrevistadora: Você pode contar um caso de indisciplina envolvendo um aluno, do sexo masculino, um adolescente, que você lembre ou que você tenha passado?

Entrevistado: (pausa longa) Eu acho que os meninos como são mais falantes, às vezes, eu acho que os meninos geralmente são mais indisciplinados pela própria cultura, os moleques são mais danados na sala de aula, mais indisciplinados. Então... há situações, por exemplo, de você tentar tirar um menino da sala para ele fazer a atividade lá fora, uma vez que esta atrapalhando e ele não quer sair. Então é uma situação até que eu aprendi a lidar com ela. Uma situação que eu estava mais nervoso que o próprio menino (sorriso) quando foi chamado a atenção, então ficarão dois, é.... praticamente dois adolescentes, porque ele embirrou, eu dizendo que ele queria sair, que ele deveria sair, até numa situação dessa tem que passar uma tranquilidade na hora, ter muita calma, muita segurança. A segurança, eu acho, do professor é fundamental, assim, não perder a calma, não perder o equilíbrio, porque eu acho que quando acontece isso, que o aluno percebe, as situações ficam mais difíceis de serem resolvidas. Até ele sair da sala em determinado momento em que ele esta sendo muito inconveniente, pode gerar uma situação pior ainda, que nem o diretor consegue tirar.

Entrevistadora: E qual foi o desfecho desta situação?

Entrevistado: (pausa longa) Ele não acatou, acabou ficando lá, não tinha jeito, nem que rebocasse o menino ele não ia sair. É uma situação mal conduzida, então teve situações de indisciplina que foram mal conduzidas e que neste *bater de frente com o aluno*, às vezes ele acaba ganhando, geralmente eles acabam ganhando, até porque são a maioria.

Entrevistadora: Como você se sentiu? Fala um pouco

Entrevistado: É uma situação que acaba... sendo diluída depois de uns dias, mas é uma sensação ruim, principalmente de perda de poder ali na sala isso acaba mexendo com a estima de alguma forma. Eu acho que acaba se estabelecendo muitas vezes uma relação de poder, quem pode mais, quando há um problema de indisciplina na sala, acaba desviando o foco da atividade às vezes para ficar só numa briga pessoal, então quando ocorre isso mexe com a estima.

Entrevistadora: Com a estima de quem?

Entrevistado: Eu acho...dos dois: do aluno e do professor.

Entrevistadora: Como você acha que o aluno se sente?

Entrevistado: Eu acho que ali naquele momento ele se sente exposto, perante o grupo, uma vez que vai ter que sair da sala, porque ele é uma “*persona non grata*”, eu acho que ele também se sente diminuído, ele enfrenta, ele revida, ele agride e o professor se sente também, eu acho que na verdade...

Entrevistadora: E o professor se sente como?

Entrevistado: [O professor se sente] Também diminuído perante a sala, mas eu acho que a estima dos professores em geral, conversando com os colegas, a estima do professor, ela está bastante diminuída, falta da atenção do adolescente, pela falta de interesse pela escola, a própria instituição assim, precisa ser revista (longa pausa).

Entrevistadora: Vamos pensar um pouco nos sentimentos em relação à indisciplina, no geral como você se sente com relação à indisciplina dos alunos (das alunas e dois alunos)?

Entrevistado: Ah! É uma situação muito difícil, porque ela tem que ser trabalhada diariamente (longa pausa), porque há uma dificuldade até de entrar na sala de aula no dia seguinte, porque você vai encontrar aquela sala que é indisciplinada e eu sempre penso na busca de algo que atraia a atenção deles, há momentos em que isso é mais fácil quando se utilizam recursos de informática, quando se trabalha integrado com as professores da área de informática então muda o clima da aula e eles ficam mais atentos porque é uma atividade que interessa a eles, então as coisas transcorrem bem, mas não é a todo momento que isto ocorre no espaço de sala de aula, acontecem muitos sentimentos, porque acaba saindo muito do âmbito profissional mesmo e indo pro pessoal, eu acho, gera... (pausa)

Entrevistadora: Você falou que na sala de aula têm muitos sentimentos, fale um pouco sobre eles, os [sentimentos] mais voltados à questão da disciplina e indisciplina?

Entrevistado: Eu acho que muitas vezes a relação professor- aluno, ele [professor] sai do âmbito profissional não é alguém que entra para ministrar determinados conteúdos porque há sempre uma troca de valores pessoais entre ambos, então (pequena pausa) eu acho que ocorre uma troca de sentimentos de emoções ali, quando há uma integração entre professor e aluno, acho acontece alegria, bem estar, simpatia das partes. Quando uma situação boa de aprendizagem não ocorre, pode até acontecer ódio, de repente, entre ambas as partes do professor em relação ao aluno e vice-versa. Então eu diria que, muitas vezes, os sentimentos são muito familiares, fogem da esfera profissional para ser uma troca mesmo de sentimentos ali fortes, até na verdade, na situação de indisciplina, quando mexe com a estima do professor há um sentimento de rejeição, às vezes, há uma criança que aflora ali naquele espaço de sala de aula, muitas vezes o professor deixa de ser adulto. Acho que isso aconteceu comigo algumas vezes.

Entrevistadora: Me conta um pouco...

Entrevistado: E estou me reportando muito ao momento presente, mas se eu pensar em anos anteriores, teve situação da dificuldade ser tão grande de organizar o grupo para determinada atividade, de eu ter que sair às vezes para chorar. Então tiveram algumas vezes até situação de choro... tipo *eu sou um fracasso, não consigo ser um bom profissional* e isso é muito ruim, aquele momento, um mal estar muito grande. Mas às vezes são estas situações que impulsionam você até para um crescimento pessoal e profissional.

Entrevistadora: O que é ser um bom profissional como você disse?

Entrevistado: (longa pausa) Eu acho que é transmitir o conhecimento a passagem da cultura formal, mas também valores, que muitas vezes são esquecidos na nossa prática. Há uma preocupação excessiva com o conhecimento formal, com os conteúdos e se esquece muito de uma aula voltada até para emoção, eu acho que tudo é muito racionalizado (pausa), eu acho que o bom professor, o bom profissional, na verdade, estaria além dessas situações em sala de aula para ser aquele que procuraria um novo caminho para a educação e para escola, diferente do que é agora. Uma escola mais voltada para formação do ser integral.

Entrevistadora: Agora você me contou a história envolvendo um aluno adolescente com relação à indisciplina, gostaria que você falasse de uma história envolvendo uma aluna adolescente com relação a indisciplina, que você lembre, [algo que foi] marcante?

Entrevistado: (longa pausa). São tantas situações, que a gente se reporta sempre ao momento presente, mas a menina às vezes ela não é tão (pausa) indisciplinada quanto o menino. Os meninos tendem a ser mais indisciplinados, mas elas conversam muito, acho que é uma forma diferente as vezes de desafiar o professor, as vezes, (pausa) num olhar de descaso, de indiferença. (toque do celular/ não atende/ pausa). Acho que são formas mais sutis de indisciplina: as pequenas conversas, o olhar de desafio, de descaso, mas que também desacatam, de certa forma. Não me lembro (pausa) de nenhuma situação envolvendo menina, a não ser aquela história do tumulto, do suposto tiroteio, quem tumultuou foi uma menina, nesta situação ela entrou literalmente em pânico.

Entrevistadora: E em geral, como que é essa menina?

Entrevistado: Ela, não diria que é uma aluna aplicada, não é uma aluna de fazer atividade, acho que ela normalmente tá sempre preocupada com as situações externas à sala de aula, do que propriamente o que está rolando ali no espaço. (longa pausa)

Entrevistadora: Você não se lembra de nenhum caso envolvendo a indisciplina de alunas? (longa pausa)

Você falou que os meninos conversam mais, qual é a sua explicação para isso?

Entrevistado: (longa pausa). Não sei como eu falei antes acho que a própria questão cultural (pausa) do comportamento. Embora hoje em dia acho que as meninas, no comportamento, se aproximem bastante dos meninos, mas acho que o menino anda mais pela sala, a questão de mobilidade pelo espaço é maior nos meninos do que nas meninas, pelo menos nestas turmas que eu estou trabalhando, eles não param mais no lugar. Eu não sei, mas eu acho que talvez as atividades dos meninos são mais ligadas a movimento, talvez eu acho que jogar bola, tem algumas situações envolvendo esportes assim que faz com que os meninos se movimentem mais do que as meninas, que têm atividades, talvez, menos esportivas. Eu acho que isso é que faz com que dê uma diferença na sala de aula, no sentido de um grupo parar mais na sala de aula e outro grupo menos. Vejo que de uma forma geral os meninos andam mais pela sala, não param quietos, não sei, eu faço esta relação na sala de aula.

Entrevistadora: E como você lida com a indisciplina em sala de aula, no momento em que ela ocorre, como é que você lida?

Entrevistado: De diversas formas, eu posso esperar a situação se estabilizar, em determinados momentos, quando eu tenho mais paciência.

Entrevistadora: Como seria: a situação se estabilizar?

Entrevistado: Não interferir, ficar parado.

Entrevistadora: Conta um exemplo, só para deixar mais claro.

Entrevistado: O momento de entrada, por exemplo, na sala que geralmente é um tumulto e eles não dão atenção à entrada do professor. Eles continuam conversando enfim andando pela sala que é o momento que você não consegue falar com eles. Eu posso esperar até eles... Há, momentos que eu espero até eles pararem (pausa) se eu estiver com mais calma (sorri) ou sempre falar num tom de voz acima, ou dois tons de voz acima, no sentido deles pararem. Ah, agora neste momento, final de bimestre, eu tenho recorrido à direção mesmo, e acaba surtindo efeito, ou chamar a

direção para vir até a sala, ou encaminhar alguns alunos para direção, ou registrar em livro ou mandar comunicado aos pais, então são os mais variados recursos.

Entrevistadora: Quando você fala de registrar no livro, como que é?

Entrevistado: É registrar a situação de indisciplina num livro, é um livro que fica na sala é um diário de chamada aonde os professores registram as ocorrências, que é uma forma de até de oprimir, de reprimir naquele momento na situação, uma vez que eles vêem os nomes anotados ali, mas nem sempre surte efeito também.

Entrevistadora: E quem tem acesso a este livro depois?

Entrevistado: A própria direção, que pode estar chamando os alunos para conversar ou até comunicando os pais aquelas ocorrências, ou na reunião de pais, as ocorrências são lidas para eles quando eles perguntam como é que está a situação do filho na escola, é um meio de estar depois comunicando aos pais o que está ocorrendo ali. Mas nem sempre surte efeito, mas são medidas (pausa) que são tomadas.

Entrevistadora: Porque você acha que não surte efeito?

Entrevistado: É porque, é ... eles acabam percebendo que além da chamada dos pais, não vai acontecer mais nada de tão sério (risos) a ponto de ser uma ameaça para eles, então as vezes acaba sendo até uma coisa corriqueira que eles dão pouca atenção ao fato, mas são recursos que se utiliza na falta de outros, assim.

Entrevistadora: Quais outros recursos utilizados?

Entrevistado: Por exemplo, um que eles detestam é ficar fora da sala de aula fazendo uma atividade, ficar exposto no corredor fazendo uma atividade lá fora, com todos os alunos passando e olhando, mas chega-se a isto, é um tipo de punição que a escola adota, mesmo assim.

Entrevistadora: Em que momentos [a escola adota tal medida]?

Entrevistado: (longa pausa) Bom, depois de quase 200 dias letivos sem que ele abrisse o caderno para fazer nada, (riso), é um momento que acaba se usando, (pausa) eu acho que é um último recurso, pelo menos para mim seria um dos últimos. O ano tá acabando, cria até o clima que o resto da sala acaba até ficando mais atenta a aula (pausa) eu acho que há uma repetição de comportamento, determinados alunos tem sempre aquele comportamento de não produzir nada e não fazer nada em tempo algum, em momento algum, assim e na verdade sempre são lideranças dentro da sala, sempre tem grupos que estão juntos. Até porque o que eles fazem ali é muito mais interessante, que é conversar, que é rir.

Entrevistadora: E como você se sente?

Entrevistado: Como eu me sinto? Inútil, situação de inutilidade mesmo ali naquele momento. E ao mesmo tempo eu olho alguns alunos que tão tentando fazer as atividades e participar da aula que é um grupo minoritário, pelo menos nas turmas que eu tenho atuado. E acho que é uma diferença grande... ao longo da carreira, desses anos todos, de como se comportavam os adolescentes antes e como se comportam hoje.

Entrevistadora: E o que você acha dessas... Que diferenças, você poderia me dizer, quais são estas diferenças?

Entrevistado: O nível da atenção caiu muito, antes eram os grupos de indisciplina eram menores, eram alguns alunos indisciplinados, hoje é ao contrário, a sala toda é indisciplinada com alguns grupos que prestam a atenção e alguns poucos que realmente participam, que trocam idéias que, realmente há um diálogo que se estabelece, um diálogo em torno de algum assunto. Então tem assim, pelo menos nas turmas que eu trabalho, tem três, quatro que dialogam, uma meia dúzia que presta a atenção, mas que são mais tímidos também, então eu acho que eles ficam até um pouco perdidos ali e uma grande maioria que conversa, então eu acho que o jovem é mais unido também.

Entrevistadora: Atualmente?

Entrevistado: É, pelo menos ali naquelas situações de farra ali em sala, eu acho que eles são bem mais unidos, eu acho que são bem menos tímidos, pelo menos ali em sala de aula tem mais intimidade, já se conhecem de anos anteriores, porque eles vem já de uma mesma turma, então é difícil, às vezes, você até separar os grupos de conversa de lugar, porque já se formam outros, então são recursos que acabam não dando certo.

Entrevistadora: E antes? Você poderia contar como eram os meninos e as meninas antes e agora, comparando?

Entrevistado: Eu acho que hoje o jovem ele tem muito mais intimidade com o adulto no sentido de falar o que pensa, de criticar, antes eu acho que havia uma distancia maior neste sentido, (pausa) o professor ficava numa posição mais distanciada, hoje o tom, a forma que eles se dirigem é mais arrogante, eu acho que hoje a desvalorização do conhecimento é grande então o que importa é que está sempre plantado na cabeça do adolescente, é que eles podem estar consumindo, é a preocupação com uma série de coisas materiais mesmo, eu acho que antes isso era menor acho que não tinha tanto a ação da mídia influenciando o comportamento deles. Então eu reconheço, por exemplo, a forma deles se comportarem, eu vejo por exemplo em seriado da TV como *Malhação*¹⁰, por exemplo, ou mesmo nas novelas como tem um núcleo de adolescente, eu vejo uma forma muito parecida de comportamento.

Entrevistadora: E a mídia anos atrás, quando você iniciou a carreira, como que você percebia [a influência] tanto nos meninos como nas meninas?

Entrevistado: Eu acho que sempre houveram casos de indisciplina, garotos e garotas que não se adaptavam àquela instituição, isso sempre houve, mas num número menor, eu acho, e eu também tenho que verificar que, na época, eu era mais inexperiente também.

Entrevistadora: Que mudanças você sentiu nestes vinte anos e porque que você mudou?

Entrevistado: Como professor, eu acho que houve um aprimoramento, no sentido de diversificação de prática e até a especialização em psicopedagogia.

Entrevistadora: Retomando as mudanças ao longo desses 20 anos: por que você mudou?

Entrevistado: O curso de Biologia foi muito fraco na parte didática, explorou muito pouco a metodologia, depois fazendo o curso de psicopedagogia, a especialização, aí eu vi o quanto é importante você estar preparando estratégias e utilizando de estratégias diferentes para determinados assuntos. Então eu passei a usar mais o lúdico, a arte, a música, tentando integrar à disciplina ciências, então isso foi enriquecendo a prática, trazendo mudanças significativas. Eu posso avaliar que as situações de indisciplina estão ligadas mesmo a falta de uma atividade interessante para aquele assunto.

Entrevistadora: Agora vamos retomar a questão dos sentimentos: o que mais incomoda você em relação à indisciplina em sala de aula com relação aos alunos?

Entrevistado: Ah, é o descaso, (pausa), a falta de valorização (pausa), a indiferença eu acho, a indiferença seria a marca de algo que incomoda muito.

Entrevistadora: E com relação às alunas o que mais o incomoda em relação às alunas em sala de aula?

Entrevistado: Eu acho que independente de ser aluno ou aluna são sentimentos parecidos mesmo, mas a indiferença eu acho que é a que marca mais.

Entrevistadora: De que maneira a indisciplina interfere no processo de ensino- aprendizagem?

Entrevistado: Totalmente eu acho, quando ela (pausa) não tem relação nenhuma com o que esta sendo falado, porque assim quando determinada dinâmica, por exemplo, trabalho em grupo até pode gerar uma situação aparentemente de indisciplina, eles podem até se desfocar do assunto, mas quando é uma situação de conversa paralela enfim, de atividades estranhas ao que está se fazendo, ela dificulta totalmente a troca .

Entrevistadora: Quando você fala *aparente indisciplina*, o que quer dizer?

Entrevistado: Às vezes uma situação para quem passa no corredor até de um certo tumulto, não é uma indisciplina na verdade, as vezes falar alto, conversar, desde que tenha um objetivo ali, para o professor de uma outra sala, pode até parecer uma indisciplina, mas na verdade não é, é isso que eu quis colocar.

Entrevistadora: Pensando nos casos de interferência no processo ensino-aprendizagem, você poderia contar um caso envolvendo um aluno, contar uma situação concreta de interferência da indisciplina na aprendizagem, no [processo] ensino - aprendizagem, com este aluno específico?

¹⁰ Seriado vespertino exibido pela TV Globo.

Entrevistado: (longa pausa). As situações são meio parecidas, eu acho, não tem grandes variações de situações de indisciplina. É sempre um grupo de alunos que está ocupado com uma coisa que não tem nada a ver com a aula, estão conversando é... na verdade eu acho assim que estes grupos com quem eu trabalhei, o aluno da escola pública, eles são, no fundo, até submissos, no momento em que o aluno pede para ir ao banheiro e não sai da sala, é uma situação que até está tudo sobre controle, não é uma situação descontrolada, porque se você fala não, ele volta pro lugar dele, não é uma situação de descontrole neste sentido, eles só não estão voltados para os assuntos que não interessam a eles, mas continuam ali naquele espaço... e há diferentes casos de indisciplina, e alguns podem ser sérios para um professor e não para outros, por exemplo, o aluno do noturno, que é o aluno de educação de jovens e adultos, há alguns casos de alunos que saem, levantam e vão pro banheiro sem pedir (pausa) há casos assim que não incomoda, pelo menos para mim não incomoda o aluno sair sem pedir, porque ele não atrapalhou ali atividade em sala de aula, eu posso continuar com os demais, se ele quer sair ele vai e volta e retoma, não me incomoda, pode incomodar para um outro professor, mas para mim não incomoda, então eu acho...

Entrevistadora: Então o que o incomoda?

Entrevistado: O que incomoda é atrapalhar durante a atividade, é o barulho, é o ruído, o ruído é o que incomoda, acho que é a coisa que mais incomoda é o ruído porque até passa a ser uma questão de saúde para o professor, os alunos falando alto o tempo todo pode trazer problemas de saúde para o professor, problema nervoso, problema auditivo, e também eu acho que o problema muito sério na educação pública é a quantidade de alunos, eu acho que 40 alunos é um número muito alto, na verdade nós deveríamos estar trabalhando com 25 no máximo, 30.

Entrevistadora: Você já trabalhou numa escola particular?

Entrevistado: Já trabalhei, e o número era de 20 a 30 no máximo. Eu acho que este é um fator que dificulta, embora muitos teóricos digam que não, para mim é, dificulta uma atenção individualizada, você sempre fala muito alto porque são muitos. Então eu acho assim que nenhum governo até hoje ofereceu condições boas realmente de trabalho para os professores, porque as jornadas continuam cada vez mais estressantes, duas, três escolas para maioria, ou dois vínculos, e a salas de aulas muito lotadas, (pausa) e o acesso ao material diversificado as vezes é dificultado dentro da escola.

Entrevistadora: Gostaria que você falasse um pouco que comportamentos manifestados que você classifica como indisciplinados? Você começou a falar, mas... Pensando um pouco nos meninos e nas meninas...

Entrevistado: (pausa) Conversa sem interrupção, levantar da carteira e andar pela sala o tempo todo. É se comportar na sala como se estivesse na rua assim, andar, falar enfim e não estar atento ao que está se fazendo ali. Nas meninas não é muito diferente na verdade, (pausa) é um não estar atento, estar ausente ao que está se fazendo. (longa pausa).

Entrevistadora: O que é uma turma indisciplinada?

Entrevistado: (pausa) É uma turma que não atua. A alienação também pode ser uma forma de indisciplina, as vezes há uma (pausa) forma diferente de ser indisciplinado, não sei nem se caracterizaria assim (pausa), é não ter uma resposta ao que você está falando, é você falar e eles não te darem uma resposta de forma nenhuma, eles estarem ausentes mesmo, indiferentes, (pausa) é a anulação da sua figura enquanto professor ali é o que ocorre muito, é você falar e eles não ouvirem mesmo, assim. É estarem ouvindo sem ouvir, esperar terminar para continuar não fazendo nada (sorri).

Entrevistadora: E quais são as possíveis causas que explicariam a indisciplina em sala de aula?

Entrevistado: (pausa longa) Ah! Eu acho que assim (pausa) houve um desgaste da instituição escola, da forma como ela existe, da forma como ela se perpetua ainda. Ela existe como se estivesse ainda no século passado, literalmente. Cada professor entra na sua sala com o seu rol de conteúdos compartimentados, estanques, são posturas diferentes. Então há aquele professor disciplinador que seria o temido da escola, que tem um modelo eficiente de fazer eles ficarem quietos, mesmo que não tenha significado. E há o professor que, de repente dá para bagunçar (pausa) eu acho que eu me colocaria como aquele professor que, eu acho assim que: *ah! esse daria para se divertir um pouco na sala dele, porque o seguinte não vai dar, porque com este não tem papo nenhum.* Então eu acho assim, que o perfil do

professor pode também fazer com que haja uma situação mais difícil de se lidar ou menos dentro da instituição como ela é, com modelos individuais, cada um tem a sua forma, seu perfil, seu modelo, tudo muito individualizado.

Entrevistadora: Então, só para ver se eu compreendi, das causas [da indisciplina] você colocou: a questão da aprendizagem, da própria escola, do perfil do professor.

Entrevistado: Exatamente, aí a mudança de costume, eu acho que o nível de atenção dos adolescentes hoje é mais baixo, porque eles são muito ligados na internet a maioria, aonde as coisas se passam muito rapidamente, então eles não conseguem se fixar em uma determinada atividade ou assunto por mais de cinco dez minutos, já tem que mudar. Há uma ansiedade já natural do adolescente da idade dele, e a própria escola também não propicia momentos para que eles possam descontraírem também. Então eles entram no início do período e ficam até o fim ali nas carteiras, que o PRÓPRIO ESPAÇO FÍSICO, as vezes, impede de formar grupos, porque vira um tumulto tão grande, a própria estrutura física dificulta isso. Então é (pausa) UMA SOMATÓRIA DE FATORES: muitos alunos, espaços físicos que não são adequados, toda a escola é estruturada para um trabalho individualizado, a falta da participação da direção e da coordenação pedagógica, por exemplo, como um elemento que possa estar atuando juntamente com o professor, não só como um repressor que o professor vai procurar no momento de dificuldade, mas alguém que vai além disso de uma *ação policial*, mas que possa dar um suporte pedagógico.

Entrevistador: E como seria este suporte [pedagógico]?

Entrevistado: Procurar uma integração mesmo entre o grupo através de um Projeto Pedagógico forte. AS ESCOLAS NÃO TÊM UM PROJETO VOLTADO, por exemplo, PARA COMBATER A INDISCIPLINA. Sempre que se discute é medidas de como sanar num determinado momento. Elas não são pensadas a longo prazo, trabalho a longo prazo, até porque há uma mudança constante de professor e isso também afeta o processo de sala de aula, então são diversos fatores que eu estou elencando.

Entrevistador: Dos fatores que você levantou, qual que você acha que seria o determinante, o mais determinante

Entrevistado: (pausa longa). Eu acho que a falta de um projeto consistente, professores com uma dedicação mais voltada ali para (pausa), eu acho que assim, o professor com uma dedicação integral ali àquela escola, àquele período, àqueles alunos.

Entrevistadora: Quando você fala: *projetos mais consistentes*... explica um pouquinho mais, para ficar claro.

Entrevistado: Projeto mais coeso, multidisciplinar, com professores atuando em torno de um assunto, mais trocas (pausa), mais integração, eu acho. Porque há momentos, por exemplo, que há uma resposta maior. Por exemplo, os momentos de informática, na sala de informática, quando o professor da área se une com professores que dominam as técnicas de informática, tem um resultado melhor porque tem uma pequena integração ali, acho que o falar a mesma língua, procurar ter posturas parecidas não voltadas só para questões de comportamento, no sentido, ah... todos vão decidir que nenhum aluno não entra de boné, não dessa forma, não este tipo de união, não este tipo de postura única, mas uma postura única no sentido assim de como podemos trabalhar determinado assunto, determinada atividade, que podemos fazer juntos, como NÓS VAMOS ENCARAR JUNTOS ESTA TAREFA AI NO DIA-A-DIA, e aí é que entra ação da direção, da coordenação pedagógica, eu acho que o trabalho do coordenador é fundamental aí, ele é quem vai buscar, eu acho, junto com os professores uma linha comum. Eu acho que é, esse é um caminho que pode diminuir um pouco os problemas. Eu acho que a lotação em sala de aula é um grande fator também que os órgãos públicos deveriam se preocupar mais, diminuir reduzir um pouco mesmo, pelo menos uns 30 alunos por sala. Esse é um grande problema mesmo.

Entrevistadora: Você já falou, mas só para retomar, o que é indisciplina? o que você entende por indisciplina?

(pausa longa)

Entrevistado: É não se adequar (peq. pausa) a um espaço, a um momento em que há uma autoridade propondo algo (pausa) um espaço formal mesmo assim. O professor seria autoridade dentro daquele espaço escolar, que vai tá propondo algo para os seus alunos, a partir do momento em que aquela decisão, enfim, que aquela proposta não é

acatada (pausa) quando forma(m)-se ruídos enfim, movimentos alheios àquilo, é uma situação de indisciplina, é o grande desafio da escola, sempre, e hoje muito mais.

Entrevistadora: Agora vamos focar o *outro lado da moeda*: a questão disciplina. O que você acha que é uma sala disciplinada? como você classificaria uma sala disciplinada?

Entrevistado: Uma sala participativa, (pausa) que tem uma escuta, eu acho, dá um retorno para alguma atividade que é proposta. A disciplina não implica no silêncio total e absoluto, que é uma coisa também que incomoda até, MAS É UMA SALA QUE DIALOGA, QUE ESTABELECE UM DIALOGO COM O PROFESSOR, QUE NÃO DISPERSA QUE PROCURA se CENTRAR A ATENÇÃO para aquele momento, para aquela atividade. A indisciplina tá ligada muito a dispersão também, o tempo todo, do aluno. Então eu acho que lembra muito os gregos, a educação grega, que os filósofos dialogavam, com os alunos, essa é uma situação de disciplina, não aquele conceito de militarismo, mais ligado à participação mesmo.

Entrevistadora: Você poderia dar um exemplo envolvendo aluno, um aluno disciplinado?

Entrevistado: (pausa) É um aluno que eu acho que troca, acima de tudo, com o professor, que valoriza ao que o professor traz (pausa), que entende que nem sempre o professor pode trazer uma atividade interessante que às vezes que tem para o momento é um questionário para fazer, mas que tem paciência de saber que numa outra aula pode ser uma outra atividade. Acho que é um aluno humano, eu acho, que se preocupa com o outro, independente de ser professor, mas tem um olhar para o outro. E acho que há adolescentes que têm essa percepção, que está ligado a uma educação mesmo, que eu acho que falta também. O jovem adolescente ele é muito mal educado, agora, muito voltado para si, que é uma marca do adolescente, mas eu acho que está faltando um pouco de equilíbrio.

Entrevistadora: E um fato envolvendo uma aluna disciplinada?

Entrevistado: Eu não vejo muito essa diferença entre o aluno e a aluna, é o aluno em forma geral. O perfil do aluno indisciplinado ou disciplinado, independente do sexo, para mim é o mesmo, não vejo, eu não vejo diferença.

Entrevistadora: Pensando no outro lado da moeda, que causas explicariam a disciplina em sala de aula?

Entrevistado: Eu acho que tem alunos que têm mais interesse acadêmico, eu acho que têm alunos mais acadêmicos, têm salas mais acadêmicas, que estão voltadas mais para estas questões de ensino - aprendizagem. (pausa) não tem muita explicação as vezes. E tem salas ao contrário, então têm adolescentes que já estão desde cedo, desde os primeiros anos de ensino fundamental muito voltados para este espaço da sala de aula, gostam e procuram sempre estar aprimorando isso, (pausa) é algo assim que é difícil de explicar, trabalhando em uma mesma escola durante alguns anos, eu posso verificar que uma determinada sala (gaguejo) que é formada por irmãos de alunos que eu trabalhei em outras salas, irmãos mais novos, os outros eram muito mais interessantes, do ponto de vista intelectual, do que esses e vêm da mesma família, vários pais com quem eu conversei de alunos indisciplinados, eram pais de alunos (pausa) que eu já elogiei, que eram irmãos destes alunos, os próprios pais não entendem a diferença, então não tem muita explicação para estas questões disciplinares. Uns tem mais, um interesse mais acadêmico e outro menos, eu acho que o meu momento não é tão bom neste sentido, os professores acreditam muito até na sorte de pegar uma sala, já mais preparada e uma sala menos preparada (pausa) às vezes da forma que a instituição é parece meio que um jogo de azar no momento da escolha, *o que será que eu vou pegar uma sala boa ou ruim?* (pausa) Por falta de continuidade no trabalho mesmo, por exemplo, agora encerra um ano letivo aonde não se tem praticamente nada plantado, acho que as pessoas sobreviveram, assim, num determinado período, na escola para conseguir chegar até o fim assim, mas não tem nada plantado pro ano que vem, já se sabe que vai ser tudo igual, não se sabe que professores estarão... mas se sabe que os alunos serão os mesmos e que a luta vai ser igual, não há uma possibilidade.

Entrevistadora: Como que você acha que estes alunos disciplinados se sentem?

Entrevistado: (pausa longa) Eu acho que os disciplinados dentro de uma sala indisciplinada devem se sentir mal (pausa), por tanta chamada de atenção o ano inteiro que eles acabam tendo que ouvir, o aluno disciplinado dentro de uma sala indisciplinada, ele tem... se sente tímido em mostrar seus conhecimentos, assim... então a gente sabe de caso de alunos que, por exemplo, divulgam pro professor que ganharam uma bolsa, porque se saíram bem em determinada

prova, mas não querem que isto seja exposto para sala. Então você não pode elogiar um determinado aluno na sala, porque ele vai ficar *mal afamado* frente aos demais. São alunos que ficam mal vistos, na verdade, os bons alunos. Há só uma situação em que (pausa) em que isso não ocorre, as vezes quando você propõe um jogo, tipo um game de perguntas e respostas que as pessoas tem que responder, como estes da televisão e tem aqueles alunos que respondem tudo, então o resto da sala se sente um pouco retraído frente aquele conhecimento. Acho que é o único momento em que esses alunos se destacam, até é uma atividade interessante, para propor para eles, mas no geral eles se sentem muito retraídos, são alunos que são intimidados pelos demais, os valores estão muito estranhos., Eu acho que a marca do adolescente é sempre a rebeldia também, então (pausa) o comportamento negativo passa a ser uma forma de se destacar, que seja interessante para o outro, uma forma de se exibir,mas tudo muito misturado a baixa estima também, há uma baixa estima também deles quando querem aparecer desta forma negativa, eu acho que são carentes também. Eu acho que a escola é formada, acima de tudo, por pessoas carentes: professores, alunos.

Entrevistadora: E o que você classificaria como *carente*?

Entrevistado: (pausa) Ah... uma sensação de *menos valia*, talvez, parece que todos estão lá obrigatórios. O professor tem que cumprir a sua jornada, porque é o trabalho dele estressante, o aluno porque tem que assistir as aulas, a escola não é um espaço que as pessoas gostam de estar, é tudo muito obrigatório, as pessoas não vêm a hora de ir embora, de... tudo é um ritual obrigatório demais, todos estão obrigados lá dentro como se fosse uma penitência, então isso gera uma carência geral, então são pessoas... profissionais mal amados e alunos mal amados (risos).

Entrevistadora: Do início, dos vinte anos que você tem, você sente diferença em relação a disciplina em sala de aula, o reverso daquela pergunta que eu fiz antes, você sentiu alguma mudança?

Entrevistado: Eu acho que apesar de uma indisciplina maior, eu acho que hoje em dia acredito que se busque também atividades mais significativas na sala de aula, eu acho que antes tinham poucos recursos, o conhecimento era menor, eu acho que ao longo destes anos ampliou um leque de conhecimentos, houve uma somatória, há momentos mais significativos até do que haviam, então as situações de indisciplina são mais interessantes até.

Entrevistadora: Como assim, me dá um exemplo com meninos e meninas?

Entrevistado: Quando você propõe uma atividade diferenciada de pesquisa de campo com (pausa) depois tá inserindo todo o resultado desta pesquisa em uma página da internet, que é uma atividade interessante para ser desenvolvida e que não tinha há vinte anos atrás isso envolve tanto meninos quanto meninas, e é muito rico para eles vêm a produção deles ali eles sendo autores daquela história, daquele texto, criando, um espaço de criação ali, que não tinha antes, eu acho, momentos assim com esta criatividade, até pela falta de recursos tecnológicos, então é um instrumento que pode até tá sendo muito útil para gerenciar estes problemas de comportamento, então esta é uma situação de disciplina interessante, propõe um diálogo.

Entrevistadora: E antes?

Entrevistado: Eu acho que antes, pela falta de... metodologias diversificadas se criava uma situação de disciplina artificial assim, até, de terem respondendo uma atividade que não tinha muito significado. Hoje eu acho que há uma... DE CERTA FORMA HÁ UMA HONESTIDADE NAS RELAÇÕES, OU A COISA É BOA OU NÃO É, NÃO TEM MEIO TERMO, NINGUÉM MAIS É TÃO SERVIL ASSIM. ACHO QUE ISSO É UMA COISA QUE MARCA.

Entrevistadora: Muito obrigada, então, pela contribuição.

Entrevistado: Foi um prazer!

Sentimentos de professores com relação à indisciplina

Mark			CLAUS		
SENTs. NOMEADOS	situação provocadora	SENTs. CAPTADOS	SENTs. NOMEADOS	situações provocadoras	SENTs. CAPTADOS
1- chateação	participar do sistema de ensino municipal		1- sentir-se inútil	alunos(as) que não fazem nada na aula, ignorando a presença do professor.	
			2- sentir-se anulado		
			3- sentir-se diminuído (humilhado)	desatenção, falta de escuta (sentimentos 1a 4, principalmente o 4)	
			4- sentir-se rejeitado	4- falta de escuta e recusa em fazer as atividades.	
2- frustração (nomeado seis vezes)	a-falta de sentido na profissão ; b -sister de ensino; c-indisciplina vista como problema só do professor; d-falta de limite e responsabilidade na escola; e- com a profissão, escola sem função; f- tem professor na escola pública "se sente um nada"			a- jornada de trabalho estressante, b-falta de um projeto coletivo, c- falta de contato com os(as) demais docentes, d- falta de tempo para planejamento e pesquisa, escolha de classe.	frustração
3- incômodo	alunos(as) conversando alto durante a aula falta de contrapartida da família e demais autoridades		5- incômodo	indiferença de aluno e aluna; ruídos, conversas paralelas, atrapalhar a atividade proposta.	
	não reprovação - alunos(as) que não fazem nada na aula; alunos que xingam o professor; alunos envolvidos com o narcotráfico.	sentir-se impotente	6-sentir-se desacatado 7- sensação de perda de poder	6- olhares de desdém e desafio das meninas; 7- recusa do aluno em sair da sala.	
4- mal-estar	aluno que atirou a faca na sala; alunos que tentam agarrar as meninas para chamar atenção.		9 - sentir-se fracassando 10- mal - estar	Refs sentimentos 9 e 10: grande dificuldade para organizar o grupo de alunos(as) durante a aula (início de carreira). Sent 10- tumulto gerado por uma aluna (medo de ameaça externa).	
Proposições negativas na expressão de sentimentos: 5- não sinto nada, 6- não ligo muito 7- não me importo 8- não tenho medo; 9 - não me sinto mal; 10- não fiquei preocupado; 11- não pode demonstrar fraqueza	5- devolverem a prova em branco ou rabisçada; 6- ser xingado gratuitamente; 7- aluna que o xingou; 8-ameaça de morte de aluno; 9- não ter obrigação de ensinar ao (à) aluno(a) como se comportar, 10- aluna desatenta e aluna que o "assediou"; 11- ameaça de morte feita por um aluno	medo (mesma sit. provocadora do sentimento n.8) e caso do aluno que atirou uma faca em sala de aula.	8- carência e sensação de menos valia	obrigatoriedade e desprazer na escola; falta de perspectiva de mudança; ritual diário.	
	bate boca com aluno na aula, xingamento desatenção da aluna, alunas indisciplinadas e as mesmas situações provocadoras dos sentimentos: 5,6,7,e 9.	raiva	11-nervoso 12- antipatia/aversão	8- mandar o aluno retirar-se da sala 9- ter que chamar a atenção várias vezes do(a) aluno(a).	

Alunos e alunas indisciplinados- (para professores)

Mark						Claus					
alunos indisciplinados			alunas indisciplinadas			alunos indisciplinados			alunas indisciplinadas		
comportamentos	sentimentos		comportamentos	sentimentos		comportamentos	sentimentos		comportamentos	sentimentos	
	nomeados	captados		nomeados	captados		nomeados	captados		nomeados	captados
bater boca com professor		raiva	assediar professor	preocupação		atrapalhar aula	nervosismo		olhar com descaso, desafio, indiferença	sentir-se desacatado	
ameaçar de morte	medo		usar roupas decotadas		incômodo	conversar mais que as meninas	faz mal aos nervos do professor		provocar tumulto devido ao medo de ameaça externa		mal-estar
atirar faca na sala	mal-estar		brigar mais que os alunos, agir mais com violência quando brigam		raiva	recusar-se a sair da sala quando solicitado pelo professor	sensação de perda de poder, sentir-se exposto, nervosismo				
agarrar as alunas	mal-estar		conversar mais que os meninos	incômodo		andar mais pela sala		incômodo			
xingar policial			xingar professor	não ligo, não me importo							
estar envolvido com narcotráfico		impotência	subir na cadeira para olhar jogadores na quadra								

Sentimentos de professoras diante da indisciplina

Sentimentos Professora Alison			Sentimentos Professora Marian		
sentimentos	situações provocadoras	sentimentos	sentimentos	situações provocadoras	sentimentos
impotência (nomeado seis vezes)	1- Descaso de aluno(a) quando chama a atenção; 2- aluno(a) usar droga; 3- falta de cobrança na escola e legislação; 4- atingir a família (drogadição); 5- "desestruturação" familiar e problemas psicológicos; situações de desrespeito e agressão física contra professores(as)		mal estar	jogarem uma bola de água na profª; aluno(a) recusarem a fazer a atividade; indisciplina na sala de aula; sala só com meninos.	
			vexame	não conseguir envolver a sala	
	1- aluna que bateu na outra, jogar ovo e jogar água na quadra 2- lidar com aluno drogado	1- surpresa 2- medo		agressão física entre meninas	surpresa
sentir-se abalada	aluno usar droga		sentir-se transtornada	briga entre meninas	
1- braveza	1- mexerem no material sem autorização;		sentir-se falhando	não conseguir envolver a sala	
2- nervosismo	demora na organização das meninas; 3-		chateação	condições espaciais da sala de aula dificulta o trabalho alunos que jogar água na professora; aluno tumultuar a aula.	
3- irritação	desculpas das meninas para não jogarem; 4-				
4- aversão	cheiro de ovo				
	falta de respeito; aluno jogar ovo na quadra	indignação			
sentir-se desrespeitada	aluno jogar água na quadra; aluno jogar ovo na quadra		nervosismo indignação	jogarem uma bola de água na professora	
	aluno(a) tratar com descaso	sentir-se desconsiderada			

Alunos e alunas indisciplinados- (para professoras)

Alison						Marian					
alunos indisciplinados			alunas indisciplinadas			alunos indisciplinados			alunas indisciplinadas		
comportamentos	sentimentos		comportamentos	sentimentos		comportamentos	sentimentos		comportamentos	sentimentos	
	nomeados	captados		nomeados	captados		nomeados	captados		nomeados	captados
jogar ovo na quadra	aversão (detestar)	indignação	briga entre alunas		surpresa	quebra de mobiliário		raiva	briga entre meninas	sentir-se transtornada mal estar	
jogar água na quadra	sentir-se desrespeitada		fingir que participa e/ou não praticar da aula		nervosismo o irritação	jogar bola de água na professora	nervosismo , chateação, indignação sentir-se vítima				