

Roberto de Araujo

**O conflito na relação professor-aluno na
percepção de educadores: uma visão
junguiana ou analítica**

**COGEAE - PUCSP
2009**

Roberto de Araujo

**O conflito na relação professor-aluno na
percepção de educadores: uma visão
junguiana ou analítica**

Monografia apresentada ao COGEAE-PUCSP
para obtenção do título de Especialista na
Abordagem Junguiana sob a orientação do
Prof. Dr. Durval Luiz de Faria

**COGEAE - PUCSP
2009**

7a. B/86

Pra vocês vai este beijo
Soprado da palma da mão.
Pra guardar,
Pra sentir,
Pra lembrar,
Pra iluminar,
Em noite de escuridão.

Eliana Ermel de Araujo

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Durval Luiz de Faria, pela dedicação e incentivo durante a orientação a este trabalho e no final, pela sua amizade.

Aos professores do Curso de Especialização em Abordagem Junguiana: Leitura da Realidade e Metodologia de Trabalho da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

À Elisabete Pereira pelas críticas e sugestões que apresentou na leitura deste trabalho e que contribuíram para o aprimoramento desta proposta.

À Roseli pelo carinho e amor que incentivaram a finalização deste trabalho.

Para Eliana

RESUMO

Título: O conflito em sala de aula sob a visão da Psicologia analítica

Aluno: Roberto de Araujo

Orientador: Prof. Dr. Durval Luiz de Faria

Palavras chave: conflito, sala de aula, psicologia analítica, relação professor-aluno

Neste trabalho analisamos como educadores percebem situações conflitivas na escola. Preocupamo-nos em investigar os conflitos que ocorrem em sala de aula com educadores que lecionam em 6º. ano (antiga 5ª. série) em 7º. ano (antiga 6ª. série).

Procurou-se identificar os fatores pré-existentes ao surgimento da situação conflitiva, entender o desenrolar da situação e procurar entender se ela foi solucionada nos casos relatados

SUMÁRIO

Introdução	08
Capítulo 1 – A educação na visão de C. G. Jung e junguianos	12
Capítulo 2 – O conflito sob o olhar da Psicologia Analítica	22
Capítulo 3 – Metodologia	35
3.1. O método	35
3.2. Caracterização dos participantes	37
3.3. Procedimento para a coleta de dados	39
3.4. Procedimento de análise dos dados	41
Capítulo 4 – A análise dos dados	43
4.1. Eu-Isso e Eu-Você entre o professor e o aluno	44
4.2. A persona e a sombra	55
4.2.1. A persona	55
4.2.2. A sombra	58
4.3. Projeção	62
4.4. Discussão e comentários	67
Considerações finais	73
Referências bibliográficas	76
Bibliografia consultada	77
Anexos	78

INTRODUÇÃO

Durante quarenta anos, trabalhei como professor, e um dos aspectos que mais interferiram na minha atuação foi a administração de conflitos. No início de minha carreira, minha capacidade de administrar conflitos era desastrosa. Nunca recebi orientações sobre como me portar diante desse fato, e a maneira de manejar conflitos foi desenvolvida empiricamente, com prejuízo para o meu desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento dos alunos em várias situações.

Essas situações me levaram a procurar compreender os movimentos que ocorrem em sala de aula em situações conflituosas. Já naquela época, percebia que existiam semelhanças entre a relação de um paciente com um terapeuta em processo de análise e a relação entre um professor e um aluno. Mas é evidente que estava levando em conta a relação positiva e desconsiderando os momentos em que a relação pode se tornar negativa. Naquele momento, entendia o processo somente como decorrente de movimentos de transferência por parte dos alunos e não tinha o aporte teórico que tenho no momento.

Em uma sala de aula, relacionamo-nos com várias pessoas, cada uma delas com o seu Ego, Self, complexos e áreas de consciência próprias. Durante o decorrer de uma aula, ocorrem movimentos de aproximação dos componentes da psique dos alunos e do professor, de tal modo que, com o passar do tempo, estabelece-se uma área de consciência e inconsciente comum, na qual conteúdos das psiques circulam e interagem.

Considerando a sala de aula como um espaço relacional, percebi que, em vários momentos, há semelhanças com o espaço relacional analítico. No entanto, na sala de aula, os movimentos ocorrem em escala e intensidade variadas. Isso acontece porque há a participação de várias pessoas, cada uma vivendo um estágio diferente de seu processo de individuação. Mesmo assim, podemos notar que o conjunto de alunos apresenta características comuns que dão uma identidade coletiva a ele e que permitem entender a relação professor-aluno como semelhante à existente entre duas pessoas no encontro analítico. O conjunto de Egos, Self,

complexos e áreas de consciência dos alunos forma uma identidade do grupo que irá se relacionar com o Ego, Self e complexos do professor.

No relacionamento entre os alunos e o professor acontecerão movimentos projetivos e de transferência que devem ser percebidos e compreendidos para que o grupo apresente estabilidade no desenvolvimento da psique de cada um. Somente em um ambiente estável e interativo ocorre o aprendizado.

Nesta proposta será mostrado que, em sala de aula, não podemos considerar somente a transmissão de conteúdos. É necessário analisar o momento em que está ocorrendo o desenvolvimento das psiques, dentro de cada processo de individuação. Logo, a ocorrência de um conflito pode levar a uma ampliação de consciência do aluno e do professor, se esta for compreendida pelas partes, ou a uma polarização de posturas, na qual há um enrijecimento das polaridades com prejuízo no desenvolvimento dos processos educativo e de individuação do aluno e do professor. Diante desse fato, é fundamental entender o que a Psicologia Analítica tem a acrescentar na compreensão dos conflitos.

Resta-nos perguntar:

- Quais aspectos da psique são ativados em uma sala de aula em situações de conflito?
- Quais movimentos devem ser feitos para a solução do conflito, de modo que o processo educacional ocorra com eficiência?

Neste momento inicial a fundamentação teórica se dará a partir de três obras. A primeira delas, *O desenvolvimento da personalidade*, é o volume das obras de Carl Gustav Jung (1981), que reúne os trabalhos sobre psicologia infantil, cuja parte mais importante para esta monografia é constituída por três preleções sobre *Psicologia Analítica e Educação*.

Na segunda obra, *Jung e a Educação*, escrita por Claudio Saiani (2002), o autor faz a aproximação da Psicologia Analítica com a educação, discutindo a visão de Jung sobre a educação, o papel do professor e da escola. Além disso, ele discute

os movimentos, tais como o arquétipo professor-aluno e a transferência e contratransferência, que ocorrem na relação professor-aluno.

A terceira obra, *Pai possível – conflitos da paternidade contemporânea*, escrita por Durval Luiz de Faria (2003), amplia a análise do tema ao discutir o conflito pai-filho, que apresenta semelhanças entre o conflito professor-aluno.

Conflitos ocorrem com muita frequência em sala de aula nos nossos dias e assumem características inusitadas. A dinâmica do funcionamento das famílias, as novas propostas educacionais e a tensão social que vivemos levam à ocorrência de conflitos no dia a dia escolar. Eles ocorrem entre professores e alunos, entre os alunos, algumas vezes entre famílias diferentes e se refletem na dinâmica da sala de aula.

As situações conflitivas variam bastante, indo desde o questionamento de correção de provas até o *bullying* entre alunos e entre alunos e professor. Então, verificamos que esse estado de coisas deve ser entendido de modo mais profundo, já que afeta o processo de ensino e aprendizagem e tem se mostrado cada vez mais presente na sala de aula. O objetivo deste trabalho é refletir sobre as condições presentes em situações de conflito vividas pelo professor que ocorrem em sala de aula com alunos de 6º e 7º anos, procurando entender as características do conflito em si, bem como as influências de aspectos da psique dos envolvidos, a partir dos pressupostos da Psicologia Analítica.

Procurar-se-á, também, trazer subsídios para que um professor sem formação específica em Psicologia Analítica possa ter alguns referenciais práticos para administrar as situações de conflito. Para tanto, este trabalho está estruturado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo apresenta-se a visão da Psicologia Analítica sobre o conceito de educação. Sua visão pode nos parecer simplista diante de pressupostos pedagógicos, mas não acreditamos que seja superficial. Jung propõe ideias simples na sua expressão, mas muito profundas para a aplicação no processo educacional. Pode-se dizer que ele não elabora um discurso prolixo sobre educação, mas

apresenta ideias sintéticas que atingem o cerne do conceito de educação. Acredito ser importante que os professores conheçam a visão junguiana no processo educativo e reflitam sobre ela.

No segundo capítulo apresentarei a visão junguiana de conflito. Inicialmente as leituras se dirigirão aos conflitos na paternidade e no relacionamento interpessoal. A partir deles será estabelecida uma visão mais ampla do conflito, com as suas intercorrências em relação à estrutura da psique.

No terceiro capítulo apresentarei a metodologia utilizada, fundamentada nos princípios da pesquisa qualitativa. A pesquisa foi realizada com quatro participantes, utilizando a técnica de entrevista semidirigida. Contatamos participantes que eram educadores da rede pública e da rede privada. de 6º. E 7º. Anos.

O roteiro de entrevista está dividido em dois momentos. No primeiro solicitou-se que o participante relatasse uma situação de conflito em sala de aula que tenha vivenciado recentemente. No segundo momento, a entrevista foi orientada a partir de um questionário (ver Anexo 1).

Já no quarto capítulo, farei a análise das situações conflituosas descritas por professores do ensino fundamental, mais especificamente de 6º e 7º anos. Neste capítulo será caracterizado o conflito em sala de aula fundamentado nos princípios da Psicologia Analítica.

Encerraremos o estudo com comentários que procurarão estabelecer uma síntese entre os conceitos da Psicologia Analítica, minha experiência como professor e os comentários dos professores participantes da pesquisa. Procurarei estabelecer um conjunto de orientações que auxiliem o professor que não possui conhecimentos mais profundos sobre a Psicologia Analítica na administração de conflitos.

Capítulo 1 – A educação na visão de C. G. Jung e junguianos

Inicialmente cabem algumas considerações sobre a educação na espécie humana, partindo da visão de que o homem é um ser que está evoluindo juntamente com todos os outros componentes da biosfera. Essa evolução se dá em nível fisiológico e em nível psíquico. Considera-se, no entanto, que a porção fisiológica do homem está bem conhecida e a porção psíquica é menos conhecida que a primeira.

No homem, além da evolução anatômica e fisiológica ocorreu, também, a evolução da consciência, ou seja, o ser humano, que teve seu início primordial entre os primatas, em dado momento do caminho evolutivo passou a construir o caminho da consciência. Nesse processo, ele começou a perceber a si-mesmo e as coisas que estavam ao seu redor. A construção da consciência humana fez com que o homem olhasse para a natureza e começasse a entender sua posição em relação ao que o cercava. Então, ele passou a ter uma qualidade que não estava presente nos outros seres vivos, a qualidade de entender-se como um ser que tem a capacidade de observar e analisar o que está ao seu redor e dentro de si.¹

Em seu processo evolutivo, o homem sofreu pressões do meio ambiente, que foram os condicionantes para sua adaptação. O ser humano é dotado de um corpo com pouca força muscular, quando comparado com os outros primatas, e estaria fadado à extinção se não possuísse um sistema nervoso bem desenvolvido e plástico. Esse maior desenvolvimento neuronal permitiu que ele estabelecesse estratégias que possibilitaram compreender os desafios ambientais e criar comportamentos que compensassem sua fragilidade física. Por outro lado, essa complexidade do sistema nervoso levou ao desenvolvimento de qualidades que são exclusivas do ser humano. Ele tem uma psique que o distingue dos demais primatas e o faz único.²

¹ Para maiores detalhes ver **Homo Sapiens e os vertebrados** In POUGH, HEISER, MCFARLAND (pp. 797-816)

² *Ibid*

Assim, ao longo da evolução humana, ocorreu o acúmulo de conhecimentos tecnológicos que permitiram sua sobrevivência e o desenvolvimento de uma psique que veio a ser o repositório das experiências humanas as quais levaram ao desenvolvimento de uma consciência e fizeram com que o homem se separasse do estado de imersão total na natureza, ou seja, o estado primordial de inconsciência.

A vivência dessas experiências ficaram registradas no sistema nervoso das pessoas, e já no início da evolução o homem percebeu que havia necessidade de partilhá-las para que elas não se perdessem. Dessa necessidade de partilhamento, surgiu o processo educativo humano que ocorria, inicialmente, pela transmissão oral, provavelmente aos componentes do bando. Por outro lado, as crianças geradas nos bandos eram, como ainda são, extremamente dependentes do cuidado dos adultos, já que não nascem com as capacidades mínimas necessárias para a sobrevivência. Essa dependência e o cuidado exigido pelas crianças levaram ao surgimento de um processo de transmissão de experiências pessoais e comum ao bando ao qual a criança pertencia. Esse cuidar e entregar à criança os conhecimentos adquiridos levaram à criação de um processo de educação.

Para Jung (2008, p. 103) a criança nasce em estado de inconsciência, e o ego e a consciência irão se desenvolvendo progressivamente. Ainda segundo Jung (2008), *“pela educação e formação das crianças procuramos auxiliar esse processo. A escola é apenas um meio que procura apoiar de modo apropriado a formação da consciência”* (p. 56). Logo, percebe-se que a educação para Jung tem funções mais nobres do que a transmissão da cultura e deve participar do processo de individuação dentro da cultura em que a criança vive.

Toda criança que nasce, não portadora de capacidades para sobrevivência autônoma, deve ser acolhida pelo grupo e inserida nele. O processo de inserção das crianças foi, ao longo do tempo, organizado em sistemas educacionais que têm como objetivo principal a transmissão das experiências acumuladas pelo grupo ao longo do tempo. Então, a educação tem como função primordial a preparação do infante para a vida dentro do grupo em que foi concebido, participando de um processo sistematizado de passagem de valores, costumes e conhecimentos.

A educação é, também, responsável pela sobrevivência do grupo como comunidade ao longo do tempo. Para Saiani (2002, p. 118) a não existência de um processo educativo faria com que aquela organização social perdesse suas características como comunidade estruturada em pouco tempo. Para esse autor, bastaria uma geração para a desestruturação do grupo.

No entanto, não é necessário que a educação esteja organizada em estrutura de escola como conhecemos hoje. Cada comunidade organiza o processo de inserção das crianças em seu conjunto de características culturais. Isso, geralmente, é iniciado na família original ou em uma família expandida, quando há o costume de partilhar o cuidado das crianças na comunidade. Para Saiani (2002) a educação na visão de Jung é aquela que ocorre “segundo regras, princípios e métodos, que são necessariamente de natureza coletiva” (p. 119).

Ao considerarmos as comunidades primitivas, os ritos de passagem são bons exemplos de métodos utilizados para inserir as crianças ou os jovens na comunidade e perpetuar um conjunto de experiências que permitiu a permanência da integridade daquela comunidade até o momento em que a criança nasceu ou em que o jovem é iniciado dentro dela.

Sempre é bom lembrar, ainda, a visão que Jung tinha das comunidades primitivas. Para ele, a abrangência da consciência nesses grupos era pequena e a proximidade do inconsciente, maior. Nesse estado o “pensar” era visto de modo diferente, pois no homem primitivo “algo dentro dele pensava”. Com a ampliação da consciência o “pensar” mudou de status, ou seja, “o homem pensa” e não entende que algo dentro dele e que é inconsciente participa do pensar.

Desse modo, a educação nas comunidades primitivas, com seus ritos, é fundamentada em um estar mais próximo ao inconsciente coletivo e permite que sejam criadas vivências em que a comunidade e a criança tenham a oportunidade de permitir a manifestação do inconsciente no momento da prática ritual. Um bom exemplo desse fato é o rito de iniciação de jovens. Nele o iniciado é levado a viver uma morte simbólica para que possa passar para o novo status, a vida adulta. Nesse ritual um novo membro é recebido na comunidade com a aceitação, por parte

dele, do seu lugar na comunidade. Por outro lado, a comunidade, ao praticar ritos tradicionais, confirma-se e renova-se. Para essa renovação, ela deve passar para o jovem conhecimentos concebidos por seres mitológicos, atualizando-os no mundo natural. Então, há necessidade que o jovem seja distanciado do mundo inconsciente e, simbolicamente, é praticada a separação da mãe terrena para que o mundo inconsciente não venha a impedir a apropriação do novo status, o de adulto. Ao fim dos rituais o iniciado deixa o mundo infantil e assume o mundo adulto (SAIANI, 2002, p. 121-123).

Já nos tempos atuais a comunidade transfere para a escola parte do papel que deveria exercer. Em um primeiro momento entende-se que a escola atual é responsável pela transmissão dos conhecimentos acumulados pelo homem ao longo do tempo. No entanto, este papel não é tarefa da escola. Cabe a ela um outro papel, participar da individuação ao fornecer o espaço onde se inicia o distanciamento da criança da estrutura familiar. Na escola a criança amplia o conjunto de pessoas com quem passa a se relacionar e é levada a procurar novas soluções para situações que não tinha vivenciado no ambiente familiar. Ao procurar as soluções ela vivencia seu processo de individuação tendo como referencial aquilo que praticava na esfera familiar. Mesmo com a alteração do cenário, com a instituição de uma nova organização que fornecerá o espaço para o afastamento da influência dos pais, há ainda um ritual de iniciação. Ele é, hoje, o primeiro dia em que a criança vai para a escola e é caracterizado pelo afastamento da mãe que entrega a criança a um grupo de pessoas que representa a comunidade. Não estão presentes todos os componentes da comunidade, mas sim representantes que foram autorizados para iniciar as crianças em um novo caminho. (SAIANI, 2002, pp. 123-124).

No entanto, mesmo com o papel de ampliação do ambiente familiar que a escola deve estabelecer, Jung (2008, p. 57) lembra que inicialmente a criança na primeira infância apresenta uma ligação intensa com a psique materna e a paterna, fato que a leva a manifestar as experiências negativas vividas pelos pais no seu relacionamento com outras pessoas. Isso coloca a função ampliadora da escola em situações que podem levar ao conflito entre a criança e a escola, ou mesmo entre os pais e a escola. Então, no trabalho educativo devemos levar em conta o ambiente familiar em que a criança vive para que ele possa ampliar o desenvolvimento

psíquico do infante e contribuir para a construção de seu processo de individuação, mesmo que tal postura coloque a escola em oposição à família nos casos em que há a identificação da criança com a família. Jung (2008), propunha que

nessa luta pela independência a escola desempenha papel muito importante por ser o primeiro ambiente que a criança encontra fora da família. Os companheiros substituem os irmãos, o professor o pai, e a professora a mãe. É muito importante que o professor esteja consciente desse seu papel. Sua tarefa não consiste apenas em meter na cabeça das crianças certa quantidade de ensinamentos, mas também em influir sobre as crianças, em favor de sua personalidade total. (p.59)

Ao longo do tempo, com a institucionalização da escola, solidificou-se a preocupação da perpetuação dos costumes e dos conhecimentos dentro das várias áreas de conhecimento que o homem dominou durante o seu desenvolvimento. Geralmente, a escola não tem tido como preocupação a constituição da individuação das crianças. Há uma grande ênfase nos conteúdos específicos e pouco cuidado com o processo de individuação.

Essa não é a visão proposta por Jung. Para ele, a educação deve servir como auxiliadora do processo de individuação, não devendo a escola ater-se à transmissão de conteúdos formais, e sim deve criar condições para que a criança possa viver experiências que permitam consolidar a fase do processo de individuação que vive no momento.

Então, o processo educativo, segundo Jung, deve estar voltado para o processo de individuação, de modo que a educação participe da constituição da psique. Nessa visão, o professor educa pelo exemplo, mostra caminhos e se permite aprender também na vivência com seus alunos. Jung (2008) acredita que o professor que educa pelo exemplo deve se portar da maneira que espera que os alunos o façam. Essa educação ocorre inconscientemente e é considerada por Jung como a mais eficiente, já que se relaciona com aspectos primitivos da psique.

Com a sistematização do processo educativo surgiu o professor, que é o encarregado de inserir os pequenos no mundo em que nascem. Levando em conta que as experiências humanas formaram, ao longo do desenvolvimento da humanidade, um conjunto de arquétipos, podemos assumir que ocorreu o estabelecimento do arquétipo professor/aluno (SAIANI, 2002, p.124).

Nesse arquétipo está colocado *a priori*, de um lado, a possibilidade de transmissão de conteúdos e de experiências e a possibilidade de recepção, ou seja, como propõe Saiani (2002, p.127) há na espécie humana uma motivação intrínseca que move a criança em direção do aprender. Nesse processo, o professor é o elemento mediador da transmissão de conhecimentos e o aluno, o receptor. No entanto, esse processo é dinâmico e permite que novos conhecimentos sejam construídos a partir da vivência interativa do arquétipo no qual há espaço para que o conhecimento seja construído com o envolvimento das partes. Assim, o professor apresenta ao aluno saberes que ele já incorporou e o aluno os aceita, processa-os e os apresenta de volta com a inclusão de suas características próprias. Logo, nessa condição o professor deve, também, tornar-se aluno e aceitar a forma como o conhecimento foi elaborado.

Jung (2008, p.155) propunha que, além da educação pelo exemplo, deveria acontecer a **educação coletiva consciente**. Essa educação deve ocorrer segundo regras, princípios e métodos, pois tais propriedades se relacionam com a natureza coletiva de um grupo de pessoas. Essa educação também está relacionada com a educação pelo exemplo, já que, à medida que indivíduos aceitem e pratiquem as regras, os princípios e os métodos, mais facilmente as crianças aceitam essas características cultivadas pelo grupo a que pertencem.

Para Jung (2008, p. 157), há ainda um outro aspecto a ser considerado no processo educativo. Deve-se pensar, também, no indivíduo e ele propõe a última dimensão educacional: **a educação individual**. Aqui, os aspectos coletivos servem como um pano de fundo para que o indivíduo possa desenvolver a índole específica, cuja uniformidade almejada pela educação pelo exemplo deixa de ser o objetivo único. É evidente que a educação individual não deixa de considerar a educação pelo exemplo e a educação coletiva. Na verdade, nela deve ocorrer a síntese das

primeiras para que possam servir de base para o desenvolvimento de uma educação individual.

Partindo da premissa de que o homem é portador de um caráter investigador presente no arquétipo professor/aluno, é possível pensar-se que as pessoas guardam dentro de si o caráter de aluno eterno, que se manifestará toda vez que ocorrer um **sinal estímulo**. Para Saiani (2002, p. 127) esse “sinal estímulo”, na espécie humana, é complexo e não pode ser confundido com a visão de “sinal estímulo” dado a outras espécies. Ainda para Saiani (2002, p. 127) ele vai atingir um aluno que apresenta um conjunto de aptidões próprias que direcionarão os seus interesses. É importante, portanto, que o professor perceba como o estímulo ecoa nos alunos, de tal modo que possa atuar e incentivar os mecanismos motivacionais que ajudarão no processo de aprendizagem. É nesse momento que o professor deve ouvir seu aluno do mesmo modo como o aluno o ouve e se permitir aprender com ele. Este é um dos vários momentos em que o **sinal estímulo** vai disparar seu processo investigativo.

Retomando a premissa de que o homem contém dentro de si um caráter investigador, podemos associá-lo à criança curiosa e criativa que habita o homem. A criança curiosa e criativa seria um dos polos do arquétipo professor/aluno, sendo o outro polo o adulto instruído. Para Saiani (2002, p.129), “podemos associar esses dois polos a duas figuras mitológicas: a Criança Divina, ..., e Sísifo, da mitologia grega”. A criança, nessa visão, representa o polo que traz o novo, o desconhecido, e ao ser portadora dessas qualidades é repositório de potencialidades que se manifestarão no futuro. Então, toda criança traz à comunidade a esperança de renovação e consolidação, ampliando a possibilidade de permanência desta comunidade.

Se a criança representa o polo criativo do arquétipo professor/aluno, o que representa o professor? Ele representa o polo instruído e é associado a Sísifo por Saiani (2002, p. 129). Então, será que cabe ao professor uma tarefa de sacrifício e repetição? Não acreditamos que assim seja. Realmente, a repetição está implícita na atividade do professor, mas a compreendemos como uma prática que levará à perfeição.

Não será uma perfeição de formas, mas sim uma perfeição de relacionamento, de compreensão, de deixar transparecer a Criança Divina que mora dentro do adulto instruído e partilhá-la com a criança humana. Será vivenciar as experiências que permitam vencer as trevas que habitam a criança, trazendo-a para a luz. Nessa situação, as trevas representam a imersão, o inconsciente e o trazer à luz, “o arrancar algo do inconsciente, de dar forma a um conteúdo” (SAIANI, 2002, p. 133).

No entanto, não podemos acreditar que somente o mito de Sísifo esteja atuante no trabalho do professor. Se ele aceita a repetição e rotinas deve haver um outro elemento que também participe de sua vida. A aceitação da rotina pode ser atribuída à manifestação de um *Eros*, não no sentido físico, carnal, mas sim num sentido pedagógico. Para quem teve a vivência da vida de professor, nada é mais gratificante do que o momento em que um aluno expressa a compreensão de um conteúdo e passa a operá-lo aplicando suas potencialidades.

Na filosofia grega *Eros* é visto como um intermediário. Essa qualidade amplia-se na Psicologia Analítica e *Eros* passa ter poder de ligar e unir os eventos que estejam desunidos ou manter ligados os que já estão, mantendo o estado de equilíbrio entre os eventos. As qualidades básicas de *Eros* já estão presentes desde o momento primordial, ou seja, já fazendo parte do uróboro primordial. No entanto, a permanência prolongada neste estado impede a diferenciação dos elementos que o compõem, não privilegiando a instalação da consciência. Há necessidade de um afastamento da situação inconsciente. Este ocorre com a participação do *Anteros*, que junto com *Eros*, estava presente no uróboro original.

O afastamento do uróboro original bipolar, que continha um elemento agregador (*Eros*) e outro desagregador (*Anteros*), leva à instalação da consciência. Eles constituem forças antagônicas, mas que agem em sintonia, sempre a serviço da consciência. No entanto, a instalação de um estado consciente não pode ocorrer de modo caótico e necessita ter um recurso sistematizador, sustentador, e estabilizador da consciência. Esse recurso é o *Logos*. Quando os conteúdos provindos do inconsciente adentram a consciência “passam por uma espécie de “cartório de registro oficial”: o *Logos* dá conta de documentar, autenticar e fazer o

registro dos conteúdos da consciência para que resistam à força de dissolução também presente na psique.” (LIMA FILHO, 2002, p. 227)

Os movimentos de aproximação (*Eros*) e de afastamento (*Anteros*), também se manifestam na sala de aula. Por outro lado, o mito de Sísifo também se manifesta na rotina escolar da criança. Mesmo sendo ela portadora da criatividade, de potencialidades e de repositório do novo, há momentos em que ela deve viver o mito de Sísifo ao ter que praticar *“exercícios repetitivos que visam automatizar determinados métodos e operações”* (SAIANI, 2002, p. 134). Essa repetição pode ser vista como desesperadora, mas é uma maneira de tentar trazer algo do inconsciente para conseguir expressá-lo e incorporá-lo no consciente. Um bom exemplo dessa situação é a prática repetitiva adotada no ensino de música, de matemática e em atividades esportivas. Na realidade, o domínio de uma habilidade pode ser visto como o resgate de uma potencialidade contida no inconsciente e sua expressão consciente. No momento em que a expressão ocorre no mundo concreto, o conteúdo deixa de ser uma possibilidade que permaneceria no inconsciente eternamente e amplia a consciência.

Há, ainda, outro aspecto do arquétipo professor/aluno. O professor é um adulto instruído que contém uma Criança Divina. Por outro lado, o aluno contém a potencialidade de um adulto instruído. Nessa dinâmica de interações, o professor reconhece a sua Criança Divina e a cultiva ao aceitar que o aluno tem dentro de si um adulto instruído que se manifesta. Ao aceitar a manifestação do adulto instruído presente na criança, o professor permite que sua Criança Divina se renove e que o adulto instruído presente na criança se fortaleça. Ou seja, na interação os dois aprendem e se permitem explorar novas possibilidades e expandir suas consciências.

Saiani (2002, p.138) propõe ainda que um outro mito participa do arquétipo professor/aluno. Para esse autor há no professor a manifestação de Quirão, que foi o educador de vários heróis da mitologia grega. Quirão, médico que mesmo ferido, aplicava-se à educação dos heróis, mostrando-se alguém que supera sua condição de ser ferido e entrega-se à missão de educar, pois, sendo conhecedor da condição de estar ferido compreendia a condição de seus pacientes

Ainda segundo este autor, essa qualidade se manifesta em professores nos momentos em que ocorre a adversidade pelos desafios de querer educar e precisar procurar novos caminhos, já que os que conhece não se prestam ao crescimento do seu aluno. Em alguns momentos esse processo é semelhante às experiências vividas por médicos diante de sua impotência no tratamento de uma doença. Então, para que o professor vivencie o arquétipo professor/aluno, ele deve permitir que Sísifo e Quirão se manifestem no seu interior, sem que sua Criança Divina sucumba.

Capítulo 2 – O conflito sob o olhar da Psicologia Analítica

Podemos pensar nos conflitos como momentos em que há o confronto de padrões consolidados de nossa estrutura psíquica, os quais são confrontados por novas situações que os desafiam (WHITTMONT, 2006, p.04). Esse confronto leva a uma instabilidade manifesta em grande carga de energia que pode ser expressa externamente ou contida. Mas, será possível pensar-se em uma vida sem conflitos, sem contradições? Na Psicologia Analítica estados como esses não são possíveis, pois ela parte do princípio de que a polaridade está presente em nossa psique e nunca seria possível atingir-se uma situação de ausência total de conflito. Se o conflito não se manifestasse, teríamos um estado em que as polaridades do Self não se manifestariam e com isso não haveria a confrontação dos opostos que permitiria o estabelecimento da evolução da psique. A psique sem opostos não tem referencial para sua constituição.

Assim, Whitmont (2006, p. 119) afirma que

Os conflitos psicológicos não podem ser resolvidos pela simples vontade, pela escolha consciente de um lado, e pela tentativa deliberada de impor novos esquemas.... Um conflito psicológico só pode ser trabalhado pela manutenção dos dois lados, com uma extrema conscientização dos significados e das implicações; através da crucificação, por assim dizer, na dor dos opostos conflitantes sem nos identificar com nenhum deles.

Não se deve entender os conflitos como manifestações neuróticas unicamente. Eles até poderão ser, mas para o escopo deste trabalho não será considerada a constituição de neuroses. A preocupação aqui está em compreender o conflito em um ambiente definido, a sala de aula, onde uma certa dose de conflito é saudável e permite o desenvolvimento das pessoas que vivenciam um nível de tensão suficientemente bom para a consciência. Se o conflito fosse inconsciente, não haveria espaço para a ação da consciência e teríamos sua manifestação nas emoções de conteúdos da *sombra*. Nessa situação haveria uma grande polarização

com grande carga emocional, pois os conteúdos emanados da *sombra* não encontrariam espaço no consciente, o que levaria ao congelamento por acúmulo de energia em um dos polos, não ocorrendo possibilidade de interação entre eles nem, conseqüentemente, o fluir de energia necessária para o estabelecimento do equilíbrio entre eles.

Então, na Psicologia Analítica, o conflito não pode ser visto como um aspecto necessariamente negativo, mas, sim, como uma experiência na qual pode acontecer a autorregulação da psique. A tensão que se manifesta na consciência será o elemento importante na solução de um conflito que não se apresenta de forma previsível e racional, e no estabelecimento de uma nova relação entre os polos do conflito, em geral manifestada por uma sensação de alívio quando a relação do si mesmo e a realidade são reavaliados e ocorre a transcendência dos opostos e um novo patamar é alcançado.

Se a vivência de conflitos faz parte de nossa vida, podemos concluir que, para a solução dos conflitos, é necessária a atuação de um Ego suficientemente forte para viver o estado de tensão que advém do confronto das polaridades envolvidas. Se isso não ocorrer, um dos opostos participantes da situação conflitiva vai se constelar, e o conflito permanecerá, mas com carga energética maior e potencialmente devastadora. Aí sim teremos o estabelecimento de um conflito neurótico em que há participação de complexos constelados, com pouca interação entre o consciente e o inconsciente, restando a projeção como veículo de relacionamento entre as pessoas.

Então,

O inimigo e o conflito com o inimigo são fatores arquetípicos, projeções da nossa própria divisão interior, e não podem ser legalizados ou banidos dos nossos desejos. Podemos lidar com eles – se é que podemos – apenas ao confrontar a sombra e curar nossa divisão individual. As épocas mais perigosas, tanto coletiva como individualmente, são aquelas em que supomos tê-la eliminado. (WHITMONT, 2006, p. 151)

Para Faria (2003) o conflito é uma característica do ser humano e resta-nos entender como ele se estrutura na psique. Se pensarmos nele relacionado à cultura, teremos como base o conflito *persona-sombra*, e com relação à estrutura arquetípica, o conflito *Puer-Senex*. Esses conflitos podem ser considerados como participantes dos conflitos humanos, não se podendo deixar de levar em conta os complexos associados à situação conflitiva.

Logo, se a psique humana é portadora da potencialidade de viver conflitos, isso se deve a uma estruturação anterior e determinante do desenvolvimento dela. Só não haverá situação conflitiva se ocorrer a permanência em um estado de não consciência no qual prevalece o *Uroboros*. No entanto, não é possível a permanência em tal estado, pois na estruturação da psique já habitam as polaridades, pois há necessidade da estruturação de um Ego, que será o responsável pela organização dos conteúdos que emanam do inconsciente no mundo consciente. Além disso, o indivíduo está presente no mundo e deve viver as experiências conflitivas adequadamente para que ocorra seu desenvolvimento sem características doentias. Nesse jogo, participam o Self, o Ego, os arquétipos e os complexos.

A evolução do ser humano gerou o desenvolvimento da consciência, fato que o levou a um distanciamento das bases instintivas presentes nos demais seres vivos. Esse distanciamento, com a constituição da consciência, levou à formação do conflito psíquico, no qual Ego e a consciência ocupam um dos polos. No outro polo temos o inconsciente, o Self, aquilo que é maior do que o Ego e o abarca. O Ego refere-se a um núcleo central da consciência e o Self refere-se ao arquétipo da totalidade, que atua como centro que regula a psique. Assim, as situações conflitivas, vistas de modo amplo, surgem do confronto entre essas duas instâncias, e a solução só poderá advir do diálogo entre elas, de tal modo que uma nova configuração seja dada à maneira como os opostos estavam se relacionando. A solução de situações conflitivas, quando não é possível encontrá-la conscientemente, deve ocorrer através de experiências simbólicas que permitam perceber além do impasse que é vivido na situação. Logo, a compreensão consciente do impasse e dos elementos que gravitam ao redor dele é fator primordial para a solução de um conflito, desde que a pessoa se permita vivenciar a

situação conflitiva como parte de si, com suas características próprias de reação diante de tal momento. Fundamentalmente, inclui a aceitação de que há um significado simbólico inerente à pessoa, que se manifesta no conflito. (WHITMONT, 2006, p. 119)

O Ego pode ignorar o inconsciente, identificar-se com ele, projetar seus conteúdos ou confrontá-lo. Nessas situações não ocorrerá a solução de conflitos, mas sim a separação, o afastamento dos polos e, conseqüentemente, a não solução de situações conflitivas devido ao congelamento em um dos polos. Há nesses casos prejuízo no fluxo de energia no eixo Ego-Self e não há atualização de conteúdos do inconsciente no consciente. Prevalece, portanto, a cisão e o acirramento do impasse. Nesse estado há permanência em um estado primitivo de relacionamento entre os opostos, que a psique tenta compensar pela projeção de conteúdos para o restabelecimento do equilíbrio, preservando a estrutura da psique.

A projeção tem função compensatória, pois coloca no outro qualidades ligadas aos complexos e conteúdos arquetípicos que estão presentes no indivíduo que as projetou. Se a projeção permanece, o conflito não poderá ser resolvido, pois há permanência em um dos polos. É preciso então que ocorra a percepção que o que é posto no outro está no indivíduo e não está consciente para ele, e ao recolher-se a projeção surge o espaço para o diálogo do Ego com os conteúdos projetados e daí o início da solução do conflito. Há um outro agravante na projeção de conteúdos. A projeção afeta a qualidade do vínculo existente entre os polos participantes, o que interfere no processo de adaptação dos participantes do conflito.

Se considerarmos a constituição da psique de modo amplo, podemos assumir que ela se estrutura, basicamente, a partir de dois arquétipos: o arquétipo materno num primeiro momento e o arquétipo paterno em segundo momento. Na vivências desses arquétipos serão constituídos os complexos maternos e paternos. Em verdade, o relacionamento entre pessoas e situações têm como base os complexos e a partir deles se estruturam as outras características participantes nas situações conflitivas, ou seja, a relação entre *anima* e *animus* e a relação entre *persona* e *sombra*. Logo, a constituição da *anima*, do *animus*, *persona* e *sombra* estará relacionada à maneira como vivemos os arquétipos fundamentais (o materno e o

paterno) e como os configuramos em seus complexos respectivos. No entanto, não podemos deixar de considerar que os complexos constituem centros carregados de energia, portadores de conteúdos emocionais e autônomos e, quando constelados, manifestam-se de modo intenso e polarizado, participando na instalação e no primeiro passo para a solução desta polarização. (WHITMONT pp. 153-260)

Os conflitos ocorrem em situações de relacionamento, então, faz-se necessário considerar os aspectos que intervêm num relacionamento. Assim, o primeiro a ser considerado é o complexo. Ele se constitui quando há um alguma vivência positiva ou negativa que pode ser organizada inconscientemente ao redor de um núcleo carregado de possibilidades, um arquétipo. O núcleo do complexo e as vivências a ele relacionadas constroem marcas psíquicas carregadas de emoção e portadoras de sensações que poderão se manifestar no relacionamento com o outro pela projeção. Esta pode ser o determinante de um conflito no qual projeções não são recolhidas e não há atualização dos conteúdos pelo Ego. (FARIA, 2003, p. 92)

Como o Ego constitui-se como um complexo e é o representante da consciência, sempre há conteúdos que não são assimilados por ele, ou pela consciência coletiva e a familiar, e são colocados à parte, constituindo a *sombra*, uma outra porção inconsciente da psique. A *sombra* é inconsciente, mas manifesta-se em situações em que marcas nela contidas são tocadas em uma relação. A estimulação dessas marcas leva a ações projetivas que, na maioria das vezes, levam ao surgimento de conflitos. Nessa situação as relações interpessoais se apresentam complexadas e as emoções se manifestam, o que pode levar à paralisia, pois conteúdos do inconsciente estão atuantes e a realidade não é percebida com clareza, tornando incompreensível o significado da situação vivida para os participantes da situação conflituosa. Esse ambiente conflitivo apoia-se na articulação da *sombra* com os complexos que constituem a personalidade dos participantes e somente será resolvido quando ocorrer o recolhimento dos conteúdos projetados e o reconhecimento das características pessoais atuantes no conflito, ou seja, quando novos conteúdos forem acrescentados ao consciente.

Um aspecto que não podemos deixar de lado é a tendência de permanência de complexos ao longo das gerações de modo inconsciente, por isso é possível encontrar filhos ou filhas atuando de modo semelhante à maneira como seus pais atuaram. Nessa dinâmica pode ocorrer a constelação de experiências que influenciarão nos relacionamentos. Se negativas, levarão a dificuldades no relacionamento e se positivas, a facilidades. No entanto, é bom ressaltar que o caráter negativo ou positivo não se manifesta de modo homogêneo e permanente. Há relacionamentos que evocarão sentimentos positivos e outros que evocarão negativos, pois o núcleo de um complexo é um arquétipo e estão presentes nele polaridades que se manifestam nos sentimentos opostos. No entanto, pode ocorrer o aprisionamento em uma das imagens, que poderá levar a uma relação positiva ou negativa. Somente a saída desse aprisionamento vai permitir o vivenciar das várias faces de um conflito, indicando o caminho para a solução.

Inicialmente os complexos se formam ao longo da vida, à medida que o Ego confronta as demandas das várias fases da vida, mas os complexos parentais serão a base da nossa vida psíquica e terão participação nas vivências conflitivas.

Segundo Faria (2003, p. 95), na constituição do Ego os aspectos que não são condizentes com a moral familiar ou coletiva em geral são reprimidos, constituindo a *sombra*, que é o repositório desses aspectos. Assim, a criança constitui um Ego ideal que traz estabilidade, mas não permite a convivência adequada com as ambiguidades da realidade. Existe a possibilidade desse modo infantil continuar a ser vivenciado na vida adulta e ocorrer dificuldades no lidar com a realidade da vida, pois ela demanda a capacidade de movimentação, não sendo compatível com o congelamento nas imagens parentais. Nesse congelamento pode ocorrer a identificação maior com uma das figuras parentais. Se ela for muito marcante será campo fértil para a instalação de conflitos.

Na adolescência deverá acentuar-se o desligamento dos complexos parentais para que se consolide a presença da *anima* e do *animus*, que permitirão um relacionamento mais adequado com a realidade. Esse afastamento dos complexos parentais permitirá a aceleração do processo de individuação, que será influenciado pelas vivências positivas ou negativas ligadas ao complexo parental. À medida que o

jovem caminha para a vida adulta, consolida-se sua autonomia e ele é capaz de estabelecer maior grau de simetria nas relações interpessoais. Ou seja, consegue perceber as ambiguidades na vivência com a realidade e quando atingir a idade adulta e vivenciar a paternidade poderá estabelecer uma relação criativa entre Ego e Self, o que permitirá o alcance da simetria nas relações.

No estabelecimento de relações interpessoais dois complexos são significativos: o complexo materno e o complexo paterno. Vale, então, fazermos algumas considerações sobre eles.

A criança tem a expectativa inconsciente de ser cuidada pela mãe e ao relacionar-se com ela estabelecerá uma imagem interna e inconsciente que será resultado do encontro entre a criança e a mãe. A criança vive um vínculo de relação primal no qual ela procura o suporte para estruturar seu Ego infantil. Para Faria (2003, pp. 96-97) a partir dessa vivência com a mãe, a criança estabelecerá uma relação primal, formada pelo afeto materno e pela disposição do infante diante da mãe. Caso essa relação primal não seja adequada, surgirá o fracasso do entendimento e a dificuldade na relação mãe-filho. Caso a dificuldade no relacionamento entre os dois permaneça, a figura materna será constelada de maneira negativa na criança. Já se ocorrer um relacionamento mãe-filho adequado, a criança constelará a imagem da *Mãe Boa*. No entanto, a consciência infantil tenta preservar a imagem materna positiva a todo custo, sendo esta no inconsciente positiva ou não. Essa imagem inconsciente será constituída a partir da personalidade pessoal da mãe e da projeção do conteúdo arquetípico da criança na mãe. Desse modo, o infante vivenciará o arquétipo da *Grande Mãe* nas polaridades da *Mãe Boa* e da *Mãe Má*, e a tendência para um dos polos dependerá da maneira como for vivenciada a projeção do arquétipo materno sobre a personalidade da mãe real. Na vivência da polaridade da *Mãe Boa* a criança vivenciará em seus sonhos imagens como árvores, bosques, cidades, terras, todas relacionadas ao alimento e ao sustento. Já na prevalência da polaridade da *Mãe Má* haverá a manifestação de imagens de animais devoradores e envoltivos, de bruxas, dragões, fantasmas, abismos, ou seja, figuras que se relacionem com a falta de cuidado e sustento. Estas enfatizam a potencialidade destrutiva do complexo materno e terão peso negativo nas relações interpessoais. (FARIA, 2003, pp. 97-98)

Para o autor (2003, pp. 97-99) a criança sempre viverá as polaridades *Mãe Boa-Mãe Má*, mas no começo de seu desenvolvimento tentará preservar a imagem da *Mãe Boa* e reprimirá a imagem da *Mãe Má*, construída a partir das frustrações que terá diante das ações da mãe pessoal. Com o desenvolvimento e o fortalecimento do Ego, a criança encontrará o equilíbrio entre as duas imagens, reconhecendo a mãe que atende às solicitações e aquela que colocará limites nas suas ações. Se essas imagens polares dialogarem entre si de modo equilibrado, a criança terá um desenvolvimento de personalidade adequado, pois terá ocorrido a integração consciente das imagens e ela conseguirá suportar a ambivalência do bom e do mau. Aqui, a criança compreende que o mesmo indivíduo, sua mãe, é portador de aspectos luminosos e de aspectos sombrios. Essa integração das polaridades que compõem a figura materna ocorrerá gradualmente e se completará na vivência do processo de individuação. Quando ocorre a polarização exagerada em uma das imagens, em detrimento da outra imagem oposta, instala-se um “desequilíbrio” que será um participante ativo nos relacionamentos e no estabelecimento de situações conflitivas.

Devemos lembrar que a constituição do complexo materno na criança não ocorre somente pelas vivências relacionais que ela tem com a mãe. Além da mãe pessoal, todo o ambiente em que esse complexo está se constituindo tem importância. Assim, participam, também, a atmosfera que permeia o clima doméstico, a casa, a maneira como essa é cuidada e o que é colocado nela, bem como a vivência com avós, irmãos e o lugar que a figura masculina tem no círculo de relações em que os pequenos participam. Então, pode-se dizer que o complexo, seja materno, paterno ou outro qualquer constitui-se em um “clima”. Se esse clima tiver uma forte conotação emocional, o complexo poderá ter características positivas ou negativas. Assim, se há prevalência da imagem materna afetiva, calorosa e bondosa o complexo materno terá características positivas; se prevalecer a frieza, a agressividade e a falta de comunicação surgirão as características negativas. (FARIA, 2003, p. 99)

Segundo Faria (2003, pp. 99-100), na vida relacional da criança ocorrerá a participação da maneira como esta constituiu seu complexo materno. Se for portadora de complexo materno positivo, será possuidora de uma “confiança básica”

em que estarão presentes os sentimentos de otimismo, alegria, esperança, que serão facilitadores no estabelecimento de relações interpessoais e na solução de situações conflitivas. No complexo materno negativo serão vividos sentimentos de abandono, de ausência de confiança básica, agressividade, sensação de solidão e de vazio que levam à dificuldade de relacionar-se com o outro e à dificuldade de comunicar o que sente. Evidentemente, não podemos nos esquecer que o desenvolvimento de uma pessoa não pode ocorrer quando há congelamento em uma das posições. Assim, uma criança que congela a imagem da Mãe Boa manifestará uma confiança exagerada que poderá levá-la a creditar que os conflitos serão resolvidos por si mesmos, levando a uma postura passiva perante os eventos da vida. Se o congelamento ocorrer na figura da Mãe Má, manifestar-se-ão sentimentos melancólicos, depressivos, de rejeição, de mágoa e de culpa, pois a criança atribuirá a si o fracasso do relacionamento com a mãe. Enfim, a unilateralidade na conduta materna levará ao desequilíbrio no desenvolvimento da psique infantil.

Por outro lado, não podemos atribuir o modo de relacionar-se de uma criança somente à constituição de seu complexo materno e devemos considerar o outro complexo atuante: o paterno.

De maneira análoga à constituição do complexo materno, o complexo paterno também se constitui a partir da relação do pai pessoal com as fantasias oriundas do arquétipo paterno. Se a relação for calorosa e próxima, será constelada a figura do Pai Bom e se ocorrer a ausência ou o autoritarismo, será constelado o Pai Terrível. Quando há a vivência do Pai Bom a criança desenvolverá características mais humanas nos relacionamentos, pois as imagens paternas arquetípicas destrutivas serão humanizadas. Logo, do mesmo modo que o complexo materno, o complexo paterno apresenta polaridades, podendo ser positivo ou negativo. (FARIA, 2003, p. 102)

Ainda segundo Faria (2003, pp. 103-104), na vivência do complexo parentais estão sempre presentes. Então se o complexo paterno for vivenciado de modo positivo ou negativo, a mãe pode ser deslocada para a *sombra*. Se o complexo paterno constelar-se de maneira equilibrada, dando espaço para a constelação do

complexo materno, a criança desenvolverá o respeito a normas, deveres e decisões. No entanto, se ocorrer a prevalência desse complexo paterno, a criança assumirá o modo patriarcal e vivenciará a submissão à autoridade, ocorrendo pouca diferenciação do pai. Na vida adulta apresentará dificuldade em relacionar-se com as mulheres e com seus sentimentos e experiências não governadas pela razão. Como movimento de rebeldia a sua submissão, incorporará em sua *sombra* a figura do Pai Déspota, que levará ao surgimento de dificuldades de relacionamento e conflitos. Esse adulto que vivenciou a experiência do complexo paterno positivo, ao se tornar pai, pode atuar como criança insegura ao viver a figura de pai patriarcal a quem se submeteu na infância, não vivendo a sua individualidade. Por outro lado, pode mostrar-se opressor tendo dificuldade de relacionar-se com os filhos, principalmente quando eles se tornarem adolescentes.

A criança que vivencia o complexo paterno negativo geralmente vê o pai como alguém que pode anulá-la ou destruí-la, tendo sentimentos de desvalia, de solidão, de falta de amizade, pois o pai se mostra distante e exigente em demasia. Como o pai é visto como autoridade absoluta, a criança o entende como um Pai Vingativo, que poderá colocá-la em situações vergonhosas ou mesmo expulsá-la de seu convívio, condenando-a à solidão. Essa criança associa a esse pai figuras de ogros, gigantes, assombrações, figuras de animais e outras que mostrem a situação de ameaça e possível destruição. É próprio pensar-se que essa criança terá relacionamentos conflitivos toda vez que uma situação constelar seu complexo paterno. (FARIA, 2003, pp. 105-106)

Assim, seja qual for o complexo materno ou o paterno que a criança vivenciar, eles serão os guias nos quais ela construirá sua dinâmica relacional. Ela deverá adequar-se à vida em sociedade na qual prevalece a diversidade e a complexidade. Nas polarizações dos complexos materno e paterno haverá dissonância entre o modelo de mãe ou pai que a criança tem, e as qualidades não presentes na psique coletiva participarão da formação da *persona* e mais profundamente da *sombra*, que na maioria das vezes é o repositório de conteúdos desencadeadores de conflitos.

Segundo Whitmont (2006, p. 243), o ambiente hostil inconsciente (conflitos não declarados, tensão entre os pais) traz prejuízos para o desenvolvimento da

psique de uma criança. Em geral esse clima é manifesto por ela com sentimentos de culpa, já que há proximidade entre a experiência de conflito e a experiência de culpa. A criança assume o conflito entre os pais como sendo seu, manifestando-o como culpa.

Essa culpa irá fazer parte da sombra, onde conteúdos reprimidos são colocados e lá permanecem devido à sua baixa energia, podendo, muitas vezes ocorrer o seu esquecimento.

Há, ainda, mais um aspecto do relacionamento interpessoal. Nos relacionamentos sempre ocorre a intervenção de uma dimensão mítica que, ao não ser discriminada do relacionamento pessoal, prejudica o vínculo estabelecido nos relacionamentos pessoais e institucionais e configura uma situação conflitiva.

Enfim, concordamos com Whitmont, (2006, p. 153) o qual propõe que

uma das formas mais básicas nas quais vivenciamos o conflito universal dos opostos em nós mesmos e no nosso encontro com os outros é a polaridade masculino-feminino (...) no que diz respeito à nossa realidade diária, nós a vivenciamos em termos de dualidade e conflito: consciente-inconsciente, luz-sombra, espírito-natureza, positivo-negativo e, neste caso, masculino-feminino.

Assim enquanto não nos dispusermos a vivenciar esses aspectos internos, prevalecerá a tendência de vivermos conflitos nos relacionamentos. Assim, ela se manifestará nas relações amorosas, de opiniões, de deveres, responsabilidades, compromissos e de todas as exigências externas enquanto colocarmos nossas demandas internas em confronto com as exigências da vida relacional.

Para compreendermos os conflitos é necessário revermos alguns conceitos. São eles *sombra*, *persona* e projeção.

A *sombra* se constitui a partir do nascimento à medida que o Ego de uma criança estabelece relações com o ambiente em que vive. Ao constituir seu Ego, ela percebe que há atitudes que são aprovadas pelos que a rodeiam e outras não. Esse

movimento de constituição de seu mundo consciente e a convivência com o modelo parental e social, levam ao desenvolvimento de atitudes que são bem vistas e outras que não são. Estas últimas constituirão a *sombra*, enquanto que as primeiras constituirão sua *persona*. Assim, a *persona* consistirá na maneira como a criança e, posteriormente, o adulto se apresentará ao mundo. Esse modo de apresentação se dará a partir do relacionamento com os outros e dos papéis sociais que serão adotados. (WHITMONT, 2006, p. 144)

A *sombra* torna-se ameaçadora quando não é reconhecida por seu portador. Neste caso, o indivíduo tem a tendência de projetar os conteúdos de sua *sombra* em outros, podendo, também, deixar-se dominar por ela. Para que as projeções ocorram com menos intensidade os conteúdos da *sombra* devem tornar-se conscientes. Entretanto, ela é uma parte integral de nossa natureza e nunca pode ser simplesmente eliminada. À medida que ela se faz mais consciente, recuperamos partes previamente reprimidas de nós mesmos. Além disso, a *sombra* não é apenas uma força negativa na psique. Ela é um depósito de considerável energia instintiva, espontaneidade e vitalidade, e é a fonte principal de nossa criatividade. (WHITMONT, 2006, p. 151)

Whitmont (2006, pp. 140-143) nos dá a compreensão clara do conceito de *persona*. Ela se constitui a partir da estruturação do Ego e exerce uma função criativa e adaptativa ao mundo com o qual o Ego entra em contato. Deste modo, ocorre a criação de uma máscara que protegerá o Ego e a psique das diversas forças e atitudes sociais que constantemente os invadem. Esse é o lado positivo da *persona*. No entanto, ela pode apresentar, também, um lado negativo: quando a *persona* prevalece, pode levar o indivíduo a não manifestar as características de sua psique de modo pleno. Nos casos mais extremos, quando há identificação com sua *persona*, o indivíduo relaciona-se com o mundo através da superficialidade de seus papéis sociais e de sua fachada. A *persona* pode, com frequência, desempenhar um papel importante em nosso desenvolvimento, pois, à medida que agimos de determinada maneira e identificamo-nos demais dessa máscara (*persona*), o Ego percebe esse movimento polarizante e inicia o processo de afastamento, que restabelecerá o papel adequado da *persona*.

Além dos conceitos citados acima, há outro que é pertinente na relação professor-aluno. Trata-se do conceito de transferência que é um caso particular de projeção que se relaciona com os laços inconscientes que se manifestam na relação com um analista. Este é aplicável na situação analítica, mas também pode ser compreendido em situações da sala de aula. Neste caso, o termo mais adequado seria projeção, mas utilizaremos o termo transferência por acreditarmos que há similaridades entre a sala de aula e o encontro analítico.

Jacoby (1984, pp.67-80) faz uma análise, bastante adequada da ocorrência da transferência nas relações humanas, que pode ser aplicada às situações de sala de aula. Segundo esse autor, estabelecemos duas atitudes em relação às pessoas. Podemos vê-las em uma relação *Eu - Isso*, na qual um dos indivíduos projeta no outro seus conteúdos e não dá espaço para perceber o outro, pois ele é usado para beneficiar uma das partes da interação entre as pessoas. O segundo modo de relação é a relação *Eu - Você*, na qual o indivíduo dá espaço para o outro e permite-se mobilizar pelos conteúdos que ele pode dar.

Nas relações humanas há a participação de projeções, que têm a função de suprir as necessidades daquele que projetou conteúdos de sua *sombra* sobre o outro. O grau de projeção e ocorrência ou não do recolhimento da projeção farão com que as relações sejam simétricas ou assimétricas. Se houver prevalência de uma hierarquia, ocorrerá a predominância da assimetria, pois não haverá espaço para a percepção do outro, enquanto, ao acontecer a diminuição no grau de hierarquia presente na relação, haverá a possibilidade de estabelecer-se uma relação simétrica, já que o outro é percebido e há espaço para o fluxo de conteúdos entre um e outro participante da relação.

No caso da relação professor-aluno há o estabelecimento de uma relação assimétrica, pois o professor é o detentor do conhecimento e da responsabilidade da organização da maneira como este conhecimento será compartilhado com o aluno. Essa assimetria será atenuada com o surgimento de vínculos que facilitem a percepção do aluno pelo professor.

Capítulo 3 – Metodologia

3.1. O método

A construção do conhecimento em nossos dias ainda está fundamentada nas propostas positivistas, e o surgimento da Psicologia Analítica ocorreu num ambiente de pesquisa no qual o positivismo dominava, mas já era questionado em algumas áreas do conhecimento, e já se encontrava indícios de mudança de paradigmas na filosofia kantiana (Penna, 2004, p. 72).

O modelo positivista de ciência relaciona-se, fundamentalmente, à era patriarcal em que vive a cultura ocidental na qual normas de observação são predefinidas e os fenômenos são descritos a partir delas com objetividade, previsibilidade, fidedignidade e generalidade (Penna, 2004, p. 73). Ainda repetimos a herança positivista do século retrasado, assumindo a construção do conhecimento como um refazer ponto a ponto daquilo que já foi medido e quantificado. Desprezamos, em alguns campos do saber, as relações existentes entre os conhecimentos construídos pelo homem e aquilo que o objeto de nosso estudo tem a nos dizer, considerando observador e observado como entidades que não se relacionam.

Segundo Penna (2004, p.74)

a Psicologia Analítica de C. G. Jung é fortemente influenciada pela filosofia de Kant e dos filósofos românticos alemães, pela metodologia da psiquiatria dinâmica e pela necessidade da prática clínica cotidiana de Jung.

Então, no caso da Psicologia Analítica como área de pesquisa é único e devemos entender a realidade a partir de um olhar interior, construindo o conhecimento que considera a subjetividade e leva em conta que o conhecimento de um fenômeno implica, também, em autoconhecimento já *que “são indissociáveis e condicionados pela psique do pesquisador”* (Penna, 2004, p. 76). Assim, aplicação de métodos que se preocupam em quantificar e nomear não eram adequados e

novas maneiras de fazer as observações foram adotadas pela Psicologia Analítica, de modo que cada um, pesquisador e pesquisado, entendessem os papéis que estavam vivendo.

O pesquisador em Psicologia Analítica torna-se, também, participante do estudo, pois, em sua relação com o analisado, ele o modifica e se modifica, já que é também sujeito nas interações e deve reconhecer sua própria subjetividade. Ele deve considerar o modo como o objeto de sua análise se constituiu para alcançar a objetivação no processo de investigação e tomar conhecimento dos recursos que ele utiliza para desenvolver sua psique.

Para Penna, 2004, p. 81, a Psicologia Analítica assume que cada sujeito possui sua maneira particular de construir sua psique. Essa maneira fundamenta-se em características e habilidades estruturadas desde o seu nascimento e é fruto da interação de seu Ego com os conteúdos inconscientes. A estrutura psicológica de cada sujeito permite que a compreensão do universo ocorra a partir da interação do pesquisador com o objeto de estudo. Então, o conhecimento humano é construído a partir de uma relação em que há a participação de uma totalidade eco-bio-psico-social que é característica do ser humano

Já para Mariotti (2007, p. 3) a Psicologia Analítica deve ser categorizada como Ciência Humana. Mas mesmo sendo vista dessa forma, é possível, mas nem sempre desejável, aplicar também a ela o olhar de uma metodologia quantitativa. Ela se preocupa com fenômenos humanos e estes são complexos, já que são caracterizados pela multiplicidade de manifestações que não podem ser compreendidos por explicações simplistas, regras rígidas, fórmulas simplificadoras ou esquemas fechados. Logo, os fenômenos da psique só podem ser entendidos por meio de um sistema de pensamento aberto, em que causa e efeito, objetivo e subjetivo devem ser considerados em perspectiva de diálogo constante entre si.

Ao olharmos sob esse aspecto, o pesquisador deve inquirir a natureza, mas deve também colocar-se perante ela de tal modo que possa ouvir o que ela tem a dizer, ou seja, interatuar com o objeto de estudo de tal maneira que o pesquisador possa ser, também, um ator no processo de pesquisa, e a maneira como ele

percebe um evento será determinante no resultado de sua pesquisa. Assim, as respostas às perguntas do pesquisador devem emanar daquilo que ele está observando, e, para tanto, ele deve se calar e ouvir nos primeiros momentos. O cuidado que deve tomar, no entanto, é de não se apagar completamente e considerar suas preferências, inclinações e interesses que permeiam o processo de pesquisa, pois sujeito e objeto são seres humanos e é necessário entender-se o jogo de vontades que se estabelece entre os participantes. (MARIOTTI, 2007, p. 4)

Na pesquisa qualitativa em Psicologia Analítica o pesquisador está interessado na observação de processos e significados e para tanto alterna suas posições, ora aproximando-se do objeto de estudo ora afastando-se para que possa sentir o outro e refletir sobre o que foi observado. Por isso, o pesquisador precisa ter condições de observar a si mesmo e o outro, *“ser empático para se colocar no lugar do outro e ter abertura para perceber [...] o que vem de si e do outro”*. (FARIA, 2003, p. 273)

3.2. Caracterização dos participantes

Para este trabalho, entrevistamos três professoras que atuavam nos 6ºs e 7ºs anos do Ensino Fundamental. A escolha das docentes ocorreu a partir do convite feito a uma professora que conhecíamos. Esta primeira docente indicou o nome de uma segunda e a terceira professora foi indicada por uma ex-aluna nossa.

A primeira docente entrevistada (professora E.) tem 30 anos, é graduada em Ciências Biológicas, completou o mestrado em 2008 e trabalha com 6º e 7º anos do Ensino Fundamental há cinco anos como professora de Ciências. Já trabalhou em escolas estaduais e atualmente leciona em uma escola particular de renome e com perfil tradicionalista. É casada, mas não tem filhos. É uma pessoa bastante ativa, envolvida com o seu trabalho e preocupada com o desenvolvimento de seus alunos.

O encontro com a professora E. ocorreu na casa de seu pai, pois esta possuía condições de privacidade e tranquilidade para a realização da entrevista, que foi realizada em um salão nos fundos da casa, geralmente utilizado para encontros e festas familiares.

O local da entrevista era silencioso, por isso não houve interrupções. A entrevista foi iniciada com uma conversa informal na qual a professora E. declarou seu interesse em participar do estudo, já que se preocupa com o relacionamento que tem com os alunos e procura refletir sobre ele sempre que possível. Na conversa ela demonstrou interesse em aprimorar a maneira como interage com seus alunos.

O termo de consentimento foi preenchido e assinado pela professora E., e a entrevista foi iniciada em clima tranquilo e receptivo.

A segunda entrevista foi realizada com a professora A. Atualmente ela leciona Geografia em uma escola particular conceituada em São Paulo e foi indicada pela professora E. para participar em nosso projeto. A professora A. tem 31 anos, é casada e tem dois filhos, um menino de 10 anos e uma menina de 8 anos, já trabalhou em escolas estaduais e particulares onde atuou nos 8º anos e 9º anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Como ocorreu com a professora E. a entrevista foi realizada na casa da professora A. Ela nos recebeu em seu apartamento, e o marido e os filhos saíram para visitar a avó. Deste modo garantimos a tranquilidade necessária para o encontro.

A professora A. estava tranquila, e a entrevista foi iniciada após o preenchimento e a assinatura do termo de consentimento. Inicialmente, a docente afirmou que gostava de participar de momentos em que ela pudesse refletir sobre sua atuação e seu relacionamento com os alunos. Comentou, ainda, que sempre discute com as colegas de escola as experiências que tem em sala de aula. Durante a entrevista mostrou-se interessada e participativa.

A professora RC. é uma senhora de 59 anos graduada em Letras e lecionou na rede municipal e estadual de ensino. Após 25 anos como professora do ensino oficial, aposentou-se e passou a dedicar-se às atividades que exerce hoje como docente contratada por uma ONG mantida por uma igreja presbiteriana. É sua função participar do programa de reforço escolar para alunos das escolas estaduais

próximas à igreja. Esses alunos não apresentam bom rendimento escolar e participam do programa de reforço ao mesmo tempo em que frequentam as aulas regulares. Assim, eles passam metade do período no reforço escolar e a outra metade na escola onde estão matriculados.

Após a assinatura do termo de consentimento, a entrevista foi desenvolvida em uma das salas de reforço quando os alunos não estavam em aula. A sala era muito bem cuidada e contava com o equipamento básico para seu funcionamento, mas não possuía computadores. Em um dos cantos havia uma biblioteca com livros didáticos das várias disciplinas. Pudemos perceber que os alunos eram bem acolhidos e cuidados com carinho.

A professora RC. mostrou-se estar à vontade e participou da entrevista com entusiasmo. Mostrou-se, ainda, segura e competente no papel que desempenhava.

3.3. Procedimentos para a coleta de dados

Inicialmente o contato com as professoras A. e E. foi feito por e-mail. Já com a professora RC. deu-se por telefone. Nos e-mails e nos telefonemas trocados, apresentamos nossa proposta e as condições para a realização da entrevista. As professoras sempre se mostraram receptivas então foram feitos os arranjos para os encontros.

As entrevistas foram realizadas na residência das docentes, no caso das professoras A. e E. porque elas lecionam o dia todo e não havia condições de serem em outro local. Já o encontro com a professora RC. ocorreu na entidade onde ela trabalhava. Deu-se atenção ao ambiente em que os encontros seriam realizados, solicitando-se que o local fosse tranquilo e permitisse privacidade.

Para a organização da coleta dos dados, partimos do princípio de que a organização de uma pesquisa em Psicologia Analítica não pode levar em conta, unicamente, a explicação dos fenômenos e sua causalidade, pois para se conhecer o ser humano é necessário que o compreendamos como um ser complexo que

interage com o ambiente, modifica-o e está inserido em uma cultura. Então, para que possamos atingir este ser com qualidades únicas devemos utilizar uma abordagem na qual os fenômenos humanos possam ver vistos de maneira interpretativa e naturalista (TURATO, 2000, pp. 93-94).

Para que pudéssemos atingir o que propusemos acima, optamos pela realização de uma entrevista semidirigida. Esse tipo de abordagem nos garantiu liberdade suficiente para explorar as questões à medida que se desenrolavam e reduziu a assimetria entre pesquisador e pesquisado, de tal modo que elas ocorreram entre duas pessoas que têm a liberdade de expressar o que são. Assim, o pesquisador passa a ser um interlocutor, e não um aferidor de resultados, e a entrevista aproxima-se de uma conversa entre pessoas que possuem conteúdos a partilhar. Além disso o pesquisador procura saber o que ocorre durante a entrevista e atua a partir do que vai conhecendo do entrevistado (TURATO, 2006, p. 3).

Para o desenvolvimento da pesquisa elaboramos um roteiro com duas partes. Na primeira solicitou-se que as entrevistadas relatassem uma situação de conflito em sala de aula que tinham vivenciado recentemente. Na segunda parte, a situação descrita foi explorada a partir de cinco questões básicas:

- Por que você considera essa situação como sendo de conflito?
- Como você encaminhou a situação de conflito?
- O que você sentiu durante o conflito?
- O que você percebeu ao encontrar o aluno logo após o conflito?
- O que ficou da situação para você e seus alunos?

Essas perguntas serviram de guias para o pesquisador, mas em nenhum momento atuaram como determinadores do encaminhamento da pesquisa, já que esta foi conduzida de tal modo que a fala das entrevistadas fosse o fio condutor a ser seguido por nós. As questões estavam presentes apenas para reconduzir a entrevista aos aspectos que considerávamos significativos para o entendimento do conflito em sala de aula.

As entrevistas foram iniciadas com a apresentação do projeto de pesquisa e com a explicação dos motivos da assinatura do Termo de Consentimento. Não havendo dúvidas, o estudo foi iniciado. Procuramos conduzir as entrevistas de modo que não se instalasse um clima de tensão. Assim a atmosfera poderia ser descrita como a de um encontro no qual prevalecesse o respeito às ideias e ao diálogo. Acreditamos que nosso objetivo foi atingido.

Terminadas as entrevistas, foi dado espaço para que as professoras manifestassem dúvidas ou fizessem comentários. Todas afirmaram que gostaram de participar da pesquisa e que gostariam de ter acesso à análise das entrevistas no futuro. Além disso, comentaram que eram muito envolvidas com seu trabalho e que decidiram participar da pesquisa na expectativa de entenderem melhor o relacionamento que cada uma delas tem com seus alunos. Todas estavam empenhadas em encontrar novos caminhos para as situações que enfrentaram em sala de aula, pois davam muita importância ao papel que representavam na vida das crianças e procuravam tomar cuidado com o tipo de relacionamento que estabeleciam com elas. Comentaram, ainda, que se preocupavam com o desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças e sempre refletiam sobre as estratégias e ações que estabeleciam em suas aulas.

Ficou estabelecido que após a finalização desta monografia, seria feito um novo encontro para a discussão dos temas abordados em cada entrevista.

3.4. Procedimento de análise dos dados

As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente para análise. Feito isso, passou-se à leitura intuitiva de cada uma delas. A partir dessa leitura fizemos o levantamento dos aspectos que mais se destacavam, e, à medida que o fazíamos, notamos que havia coincidência entre eles, fato que nos permitiu estabelecer os temas comuns presentes nas entrevistas.

Inicialmente, as entrevistas podem ser vistas a partir de dois aspectos. O primeiro é o textual, no qual se tem o depoimento das professoras. O segundo

relaciona-se com o falar, com as entonações e ritmos dados ao longo do discurso. Esses aspectos permitem uma visão mais acurada das relações existentes em sala de aula. Ao considerarmos a fala das professoras verificamos que o tom de voz e o que era dito, em alguns momentos, contradiziam-se e em outros se somavam, descrevendo de melhor maneira a carga emocional de cada situação.

O passo seguinte foi compararmos os temas comuns, descrevendo como eles se apresentavam em cada entrevista, e os relacionarmos com os preceitos da Psicologia Analítica. Encerramos a análise com uma breve apanhado do que percebemos em nossas observações.

Das entrevistas coletadas selecionamos os temas que perpassam todas elas e se relacionam com as situações de conflito relatadas. Os temas foram os seguintes:

- ✓ A simetria no relacionamento entre o professor e o aluno.
- ✓ A *persona* e a *sombra* na relação professor-aluno.
- ✓ A projeção na relação professor-aluno.

Capítulo 4 – A análise dos dados

Optamos por fazer a análise das entrevistas comentando como os temas descritos no final do capítulo anterior se apresentaram nas entrevistas. Acreditamos que essa abordagem permitirá uma visão mais clara do modo como os temas foram manifestos nos relatos das professoras.

Para que tal análise se torne mais transparente ao leitor, inicialmente, descrevemos brevemente os conflitos que foram apresentados pelas professoras entrevistadas.

Professora E.

O conflito descrito pela professora E. referiu-se ao uso de celular em uma classe de 6º ano do Ensino Fundamental. Nessa situação uma das alunas atendeu uma chamada em seu celular durante as explicações que estavam sendo dadas pela professora. A professora já havia combinado com os alunos que os celulares deveriam permanecer desligados em suas aulas. A docente solicitou que a aluna o desligasse, mas ela não o fez alegando que a chamada era de sua mãe. A professora insistiu novamente, mas a aluna não acatou seu pedido. Em vista disso, a docente solicitou que a aluna se retirasse da sala de aula e se apresentasse ao setor de Orientação Educacional.

Professora A.

A situação descrita pela professora A. também ocorreu em um 6º ano do Ensino Fundamental.

Em uma das aulas a professora apresentava aos alunos as orientações relativas aos conteúdos e um dos alunos conversava constantemente. A professora insistiu várias vezes para que ele prestasse atenção, mas o aluno não atendeu aos pedidos da professora. Diante dessa situação ela solicitou que o aluno se retirasse da sala de aula e se encaminhasse ao setor de Orientação Educacional.

Professora RC.

A professora RC. trabalha em uma ONG e é responsável pelo curso de reforço dado a alunos de 6º. a 9º. ano e que estão matriculados na rede de ensino municipal e estadual. Esses alunos têm dificuldades em acompanhar o currículo normal e são encaminhados pelos diretores das escolas para as aulas de reforço.

Na situação descrita pela professora, um dos alunos deveria fazer uma pesquisa para a disciplina de História. A professora RC. escolheu um livro de História e solicitou que ele realizasse uma pesquisa sobre o tema pedido pelo professor de História, e o aluno recusou-se a fazê-la. A professora insistiu muito e o estudante, a contragosto, fez a pesquisa. Ao entregar o trabalho para a professora RC., o aluno jogou o livro sobre a mesa da professora, que sentiu-se muito agredida pela atitude dele.

Professora RL.

A professora RL. é Pedagoga, habilitada pelo antigo Curso de Magistério e atualmente trabalha como orientadora educacional em uma escola particular de grande porte em São Paulo. Além, disso, é voluntária do Centro de Apoio à Vida.

A situação da professora RL mostra como os conflitos entre professores e alunos devem ser abordados para que ocorra a sua solução e não se tornem acontecimentos mais desagradáveis e prejudiciais ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

4.1. Eu-Isso e Eu-Você entre o professor e o aluno

Constatamos nas entrevistas que uma das fontes de conflito na relação professor aluno é o grau de simetria no uso do poder na relação professor-aluno.

Duas delas, as professoras E. e A., mostraram menor assimetria no relacionamento com os alunos, pois nas situações mais conflitivas procuraram

encaminhá-las de modo a não se distanciarem demais das posições defendidas pelos alunos, de tal modo que as polaridades não se fixassem em um dos pontos de vista.

Descrevemos, abaixo, um trecho da fala da professora E. que evidencia essa postura:

... o papel ... primeiro eu sou a professora deles. Ali, a professora ... não é que eu mando e vocês precisam me obedecer. Se eu digo algo que eu digo que vocês não concordam, nós precisamos conversar, mas desde que isso não seja uma agressividade. Se você chegar ao ponto da professora se descabelar com vocês, tem alguma coisa. Mas o papel que estou exercendo ali é de alguém que está em uma sala e está de certa forma ... não controlando, mas ... tentando organizar uma situação. Eu estou expondo uma explicação, eu estou dando aula, então, eles precisam estar atentos a mim. No momento da sala, não é que eu mando, mas eu estou ali, a princípio, controlando essa sala e ... como uma pessoa mais velha, pessoa que tem um determinado conhecimento e no momento professor deles, o respeito deve existir, tanto deles para mim, como entre eles. ... Esse respeito não pode faltar.

De modo semelhante a professora A. vê seu papel como professora da seguinte maneira:

A – Ah! Eu acho que é um papel assim, ... de formadora não só em relação às questões de Geografia, em relação ao assunto Geografia, mas eu acho que é uma idade crucial, nessa faixa etária, para o papel dele como ser humano. Eu sinto muito, assim, que o aluno vai se formar a autoestima dele, ali, está aberta, está muito exposta. Então se a gente cutucar no lugar errado, eu tenho medo que ele fique com a autoestima muita abalada. Então, meu papel é não só de professora, de ensinar conteúdo, mas tentar lidar com esses conflitos e os próprios conflitos do aluno que ele tem com ele mesmo. Para que ele tenha uma vida tranquila no futuro, seguro de si, seguro de seus atos.

No caso da professora RC notou-se um grau elevado de assimetria em sua relação com um dos alunos. O conflito que ela nos descreveu referia-se à elaboração de uma pesquisa solicitada pelo professor de História da escola onde as crianças estudavam e ocorreu no curso de reforço ministrado pela professora RC em

horário inverso àquele frequentado pelos alunos. Nessa situação conflitiva a professora manteve sua posição, não abrindo mão de suas convicções sobre a elaboração da pesquisa. A professora insistiu na elaboração de uma pesquisa teórica, não aceitando a fala do aluno que, em vários momentos, afirmou que ele deveria levar somente uma cartolina para a elaboração da pesquisa e sua fala não foi aceita. A pesquisa foi solicitada pelo professor de História da escola onde o menino estudava, e a professora não tinha informações mais precisas sobre as solicitações do professor. Havia a possibilidade de a pesquisa ser realizada em grupo e, talvez, o menino devesse realmente levar somente a cartolina. Essa possibilidade não foi investigada pela professora e talvez tenha levado ao acirramento do conflito com o aluno.

A professora descreveu a situação deste modo:

RC – Recentemente eu tive um conflito com um aluno, entre mim e ele, não foi um conflito entre alunos. O aluno tinha uma pesquisa para fazer sobre ... deixe me lembrar agora ... era sobre ... o feudalismo. Alguma coisa do senhor feudal, daquela sociedade toda. Então nós achamos aqui um livro de pesquisa e dividimos pelas crianças, que tinham umas cinco ... que precisavam fazer essa pesquisa e esse menino disse “Professora, eu não vou fazer a pesquisa porque alguém me disse que eu tinha que levar só a cartolina”. Eu disse “não, você vai levar a cartolina mas você vai ter que levar também uma contribuição sua, você precisa ler alguma coisa, para poder na hora estar a par de tudo que está acontecendo; então, faça, ... pegue esse pedaço que não é tão grande, veja resuma um pouquinho, o que é mais importante aqui?” Orientei, o que era mais importante, ..., copia aí. Aí o menino copiou, os outros foram copiando também, e os outros que não tinham a pesquisa estavam fazendo outras atividades.

Ao ouvirmos o relato gravado, ficou evidente a carga emocional colocada na situação pela professora RC. Havia sentimento de raiva e de necessidade de fazer valer o ponto de vista da professora. Pudemos inferir que o aluno também foi tomado por sensações semelhantes, pois estava determinado a não fazer a pesquisa. Neste momento inicial, a tensão se manifestava pelo tom de voz elevado e incisivo da professora e pela defesa de suas posições. Aqui predominaram as

projeções e a assimetria, sendo estabelecida uma relação *Eu-Isso* caracterizada pela não aceitação dos pontos de vista de um e do outro participante do conflito. Tanto a professora quanto o aluno deixaram de se perceber como participantes de uma relação em que duas pessoas tinham o que dizer, mas não o fizeram devido à assimetria que se estabeleceu na situação conflitiva. Assim, a professora RC prendeu-se em sua postura de impor a pesquisa e o aluno prendeu-se na sua postura de resistência às propostas da professora. Desse modo ocorreu a polarização em que cada um fazia prevalecer suas convicções e não era cultivada a possibilidade de solução.

Jacoby (1984, p. 68) descreve esta situação ao afirmar que

a atitude Eu-Isso significaria que o mundo e os companheiros de uma pessoa seriam encarados apenas como objetos. Isso pode naturalmente ocorrer em vários níveis diferentes. As pessoas podem ser objetos de minhas reflexões e das minhas críticas, mas também posso transformá-las em objetos das minhas necessidades e dos meus temores, o que significa que as outras pessoas são *usadas* para as finalidades conscientes e, muitas vezes, inconscientes de uma pessoa.

Finalmente, o aluno foi convencido a fazer a pesquisa e o fez a contragosto. Ao terminá-la ele foi até a mesa da professora e jogou o livro com força sobre a mesa dela. Aqui, toda a tensão da situação anterior se manifestou e os dois foram invadidos pelas emoções. A professora, sentindo-se agredida, solicitou que o aluno pedisse desculpas. O aluno, também se sentindo agredido, disse que o texto copiado era uma porcaria e que não era necessário ter feito a cópia. A reação da professora foi ditada pela raiva e ela mandou o aluno jogar no lixo a folha que continha a pesquisa, usando como argumento o fato de que ele insistia em levar somente a cartolina e, portanto, era o que deveria fazer.

As emoções da professora RC são evidentes, pois ela utilizou um tom de voz elevado e gesticulou bastante no momento do relato. No trecho a seguir, temos melhor compreensão da atmosfera que se estabeleceu no momento.

RC - (...) Quando ele terminou de copiar, ele pegou o livro e jogou com toda a força na minha mesa, ..., mas, jogou, e eu disse “F. o que a gente diz quando alguém ... emprestou alguma coisa que alguém emprestou material para você?” “É, não sei se é muito obrigado não, porque essa porcaria aqui eu não precisava copiar nada”. Eu falei “Ah!, você não precisava copiar? Mas, então, você quer participar só levando a cartolina. É assim que se fala F.? Então nós vamos fazer o seguinte. Você vai sentar, vai pegar a folha que você pegou, porque não precisa dessa folha, você não precisa dessa folha, você mesmo vai pegar e jogar no lixo, porque você não precisa dessa folha, você disse que não precisa, ..., você não quer essa folha, então você não vai precisar, então jogue no lixo. Acabou. Não tem mais problema, você não precisa ficar nervoso” “É, mas, e o tempo que eu perdi copiando?” Eu falei “Você perdeu tempo F.? Eu acho que você aprendeu alguma coisa”. E assim, nós discutimos e eu disse “Agora quero falar com sua mãe, ... só que antes você vai contar para ela, mas eu quero que você conte direitinho como aconteceu, porque eu não vou esconder absolutamente nada dela e quero ver se esse comportamento é o comportamento gostaria que você tivesse”. Aí gerou aquele mal-estar, naquele dia ele não falou mais comigo e eu não consegui falar mais com ele, continuamos a nossa aula e realmente foi, assim, um mal-estar muito grande, porque ele foi, assim, muito grosseiro, ... muito grosseiro.

A professora, ao ser questionada sobre as sensações que teve após o incidente, afirmou que o acontecimento era muito triste e que já ocorreram no passado situações semelhantes. Referiu-se ao incômodo causado pelo estado emocional que sentiu, mas em nenhum momento comentou maneiras de compreender as emoções que fluíram nos conflitos que já enfrentou. Essa postura trouxe a ela um sentimento de inutilidade, em que se sentia dando “*murro em ponta de faca*”, o que já perdurava há vários anos. A sensação de mal-estar permaneceu por algum tempo após a ocorrência de um conflito e foi dominada pela censura, que empurrou as emoções para o campo da inconsciência para que ela pudesse terminar as aulas e encontrar o aluno no dia seguinte. Pudemos inferir que, mesmo com a repetição de situações semelhantes, a professora não se permitiu entrar em contato com sua raiva para que ela fosse compreendida e pudesse atuar de modo mais criativo em situações conflitivas posteriores.

Mais precisamente a professora RC. relatou suas emoções do seguinte modo:

R – E você, ..., no momento em que você viveu esse conflito, você lembra das sensações, dos sentimentos que você teve?

RC – Professor, é muito triste, assim, ..., eu não sei, porque tantas vezes que eu já passei por esse tipo de acontecimento, mas todas as vezes me dá uma, assim, uma ... sabe um nervoso muito grande, uma sensação de fazer as coisas e ... sabe dar murro em ponta de faca, ... você quer fazer, quer ajudar e ... aquilo parece que não tem resultado nenhum. Então, é uma sensação muito ruim, um mal-estar. Aí as outras crianças ficam, assim, também, ... sabe ... aquela situação de ... desconforto, ... sabe?

Nossa hipótese de que a professora RC havia estabelecido uma relação assimétrica foi confirmada quando ela recebeu o pedido de desculpas do aluno e questionou a autenticidade do pedido. Novamente ela deixou aflorar seu ressentimento ao disser que o aluno só se desculpava devido à interferência de sua mãe. Ela ampliou o extravasamento de sua raiva ao dizer ao aluno que não receberia, a partir daquele momento, nenhuma outra pesquisa que ele fizesse, a não ser que tivesse espontaneamente a iniciativa de fazê-la. Ficou clara aqui a manifestação de conteúdos do inconsciente pessoal da professora, que não foram percebidos e administrados no momento de sua erupção, embora RC tenha afirmado que a partir desse momento conseguiria se relacionar bem com o aluno. Não acreditamos que esses ruídos internos não interfeririam no relacionamento dela com o aluno nas situações posteriores.

Há outra questão a ser considerada em situações de conflito como a vivida pela professora RC. Durante a ocorrência do conflito, toda a atenção dela estava voltada para o confronto e não notou o que ocorria ao seu redor. Geralmente, considerando nossa experiência como professor, os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental são empáticos com relação ao professor e não devem ter se sentido à vontade ao testemunhar a situação. Esse fato não foi considerado pela professora, que não levou em conta o envolvimento das outras crianças quando a situação conflitiva ocorria. Talvez fosse mais adequado ela ter esperado e num momento mais adequado discutido a postura do aluno em particular sem envolver todas as crianças. Nesse meio tempo, ela e o aluno poderiam entrar em contato com suas emoções e, talvez, rever as suas posturas, deixando, talvez, de canalizar uma quantidade de energia exagerada para a situação de conflito.

O envolvimento dos outros alunos e suas sensações foram descritos pela professora RC. da seguinte maneira:

R – Enquanto estava acontecendo o conflito com o menino, como estava a classe?

RC – A classe se assustou porque, obviamente, alterei o tom de voz, muito. Eu já falo meio alto e alterei o meu tom de voz e a classe ficou toda assustada, todo mundo olhando muito quieto para mim. Ninguém falava absolutamente nada, ... entendeu? Então, aquele silêncio ... pairando sobre a classe, ... sobre todos, vamos dizer assim. E eu ali, falando alto, exaltada e o menino respondendo até “não professora, porque ele só pediu ... e ...ele... assim sabe, ... eu falava e dizia, “mas ele só pediu a cartolina, eu só tenho que levar a cartolina e não tenho que fazer mais nada.” E eu tentava mostrar “mas como F. você tem que saber do que se trata essa pesquisa, ... você vai levar a cartolina e não sabe o que é, você não vai dar uma colaboração, ... todos, num trabalho em grupo feito por todos, todo mundo tem que levar material; depois vamos ver o que é melhor, o que vale a pena fazer; vocês não sabem então fazer uma pesquisa mesmo. Eu tento explicar, tento mostrar e você ... leve a cartolina, então leve a cartolina.”

R – E algum aluno fez algum comentário?

RC – Olha professor, entre eles, eles falam alguma coisinha, assim baixinho, mas depois que passa a aula, depois que o F. saiu da sala, aí “professora, mas o F. hein^?”, entendeu? ... eles não fizeram um comentário assim ... “ele foi mal educado, nossa, mas que falta de educação”. Assim só. Não são todos que falam, alguns saem e não falam nada.

Já as professoras A. e E. exibiram uma postura diferente durante os conflitos. Inicialmente, relataram as situações em tom de voz mais ameno e mostraram mais tranquilidade ao descrevê-los. Procuraram encaminhar os conflitos de modo que a polarização de posições dos participantes fosse reduzida e o diálogo permanecesse durante o conflito mesmo quando foram obrigadas a aplicar normas mais severas, sempre se fundamentando nas regras estabelecidas pela escola para alunos e professores.

Na situação conflitiva relatada pela professora E., inicialmente, há um desfecho polarizado, pois a professora pede a saída da aluna da classe após esta negar-se a desligar o celular. Lembramos que o uso de celular na sala de aula não é permitido pelas regras da escola em que a professora trabalha.

A situação é melhor entendida através do relato feito pela professora E.:

E – Tem ocorrido com bastante frequência o uso de celular durante a aula. Acontece entre alunos de 5ª (6º ano) e 6ª séries (7º ano). Então, eu estou explicando a aula, o celular de um aluno toca e peço para que o aluno desligue o celular e ele insiste nisso. No final do ano passado aconteceu uma situação em que o celular de uma aluna tocou e pedi que a aluna não atendesse o celular e que o desligasse. A aluna afirmou que era a mãe que estava ligando e que não iria desligar o celular. “Mas a sua mãe não sabe que você está no período escolar?” A aluna respondeu: “Minha mãe consente.” Eu pedi que ela desligasse e que depois ela falasse com a mãe. A aluna disse que não desligaria o celular. Eu disse: “Olha, Gabriela, eu preciso então que você se retire se você continuar a falar ao celular” e a aluna se retirou. Só que até o momento em que ela chegou na orientação, ela ligou para a mãe, antes da aluna chegar até a orientação, a mãe já sabia que a professora tinha excluído a aluna da sala de aula. Então o celular é um conflito que eu percebo que eles, a minoria, não respeitam a ordem, o professor pede para desligar e eles não desligam e é um problema bastante frequente.

As professoras A. e E., mesmo sendo, em algumas situações, obrigadas a assumir uma posição assimétrica no relacionamento com alguns alunos, tentaram promover o diálogo até o momento em que haveria um prejuízo exagerado para a classe e somente ao atingi-lo assumiram uma postura mais rígida. Nessas situações fizeram uso de normas permitidas por cada uma das escolas, tais como solicitar que o aluno se retirasse da sala de aula. No momento da exclusão do aluno a relação entre o professor e o aluno atingiu seu valor máximo de assimetria, pois prevaleceu a ruptura. No entanto, essa ruptura foi necessária, pois as professoras A. e E. deviam dar continuidade às aulas e evitar o prejuízo maior ao conjunto de alunos. Ao contrário do que ocorreu com a professora RC., estas estavam atentas ao restante da classe e procuraram restabelecer o ritmo normal da aula de modo mais rápido possível.

Ocorreu com a professora A., também, uma situação na qual foi obrigada a solicitar que um aluno se retirasse da sala de aula por não atender as solicitações da professora. No caso, esta em uma das aulas percebeu que um dos alunos conversava excessivamente durante as explicações atrapalhando a concentração das crianças que estavam próximas a ele. A professora pediu várias vezes para que o aluno modificasse seu comportamento, mas não foi atendida. Nesse momento, ela

decidiu solicitar que o aluno se retirasse da sala. Ela descreveu a situação deste modo:

A – Então era um aluno bastante difícil, no caso, tinha o histórico de conflito com todos os outros professores também. Eu já vinha tentando resolver com esse aluno na forma de diálogo, quando se tornou uma coisa insustentável dentro da sala de aula. Aí eu tomei a decisão por excluí-lo da sala e encaminhá-lo à orientação educacional.

Nos casos das professoras E. e A. a retirada de alunos da sala de aula representava o momento de maior assimetria, em que uma das partes é afastada e não há possibilidade de diálogo. Mesmo assim, conduziram as situações de maneira tranquila, usando tom de voz normal e obedecendo a regras estabelecidas previamente e conhecidas pelos alunos. A tranquilidade foi notada na maneira como relataram as situações nas entrevistas. Nenhuma delas foi tão enfática como a professora RC. na descrição dos fatos. A professora RC. não solicitou a saída do aluno, mas deu ênfase exagerada ao episódio, expondo o alunos e seus colegas a uma situação constrangedora.

A simetria no relacionamento entre os alunos e o professor nunca será total, pois, mesmo que o relacionamento afetivo entre eles seja de boa qualidade, há a assimetria relativa ao conhecimento e vivências do professor. Ele é portador de maior amplitude de conhecimentos relativos aos conteúdos específicos de sua disciplina e, por ser mais velho, provavelmente, terá vivências mais profundas que os alunos. O real desenvolvimento do processo educacional acontece quando o grau de assimetria na relação professor-aluno diminui com a partilha do conhecimento e de vivências.

Quanto menos assimétrica a relação professor-aluno, mais próxima ela estará da percepção das características de cada um. Assim,

a atitude Eu-Você envolveria uma relação com a verdadeira *alteridade* da outra pessoa. Significaria que Eu em minha totalidade estaria me relacionando com Você na totalidade dele ou dela. *Conscientemente* posso ter a atitude de permitir que a outra pessoa viva livremente não

fazendo dela um objeto para minhas próprias finalidades. (JACOBY, 1984, p. 69)

Já na atuação da professora RL percebe-se a ênfase no estabelecimento de uma relação Eu-Você. É sua função ouvir as partes envolvidas e aproximá-las para que ocorra o diálogo e o entendimento do que ocorreu em sala de aula.

Na entrevista que realizamos a professora RL descreveu uma situação de conflito entre um professor e os alunos em que atuou.

RL – É assim. Eu acho na situação que eu vou descrever a comunicação é que foi a falha da questão e a interpretação dos lados. Então aconteceu o seguinte. Um professor entrou na classe e ele estava chateado porque os alunos daquela sala não tiveram aproveitamento como ele gostaria na matéria dele que é Física. Aí ele chegou na sala, no 3º. ano médio, que já são maiores e têm mais crítica e falou para a turma assim: “Olha, vocês foram mal na minha prova, eu expliquei muito” e uma cobrança assim “poxa como é que vocês foram mal, eu expliquei bastante isso. Vocês vão ver o que eu vou fazer com vocês na prova”. Aí, ... alguns, ... que estavam no mundo da fantasia, não ligaram muito, mas alguns alunos ficaram com aquilo na cabeça. Não deu outra, deu hora de intervalo e eles perceberam que o professor mudou um pouco assim, ..., ficou nervoso, coisa que nunca aconteceu, ... ele é super calmo. Quando chegou, a história já aumenta, ... quando chegou no setor três meninas já vieram chorando, “que o professor ameaçou que a prova ia ser muito difícil”, “como ele pode fazer isso”, “que eles ficam o dia inteiro estudando”, “que isso é uma tortura” e “se eles não foram tão bem na prova, poderia também ser culpa do professor, em parte”. Primeiro momento, nós tiramos essas três pessoas, isso começa gerar um conflito com mais pessoas, contamina. Colocamos na sala de orientação, ouvimos, porque o mais importante que eu acho, ... a primeira coisa é ouvir sem ficar julgando nada. Respeitar o momento das pessoas, deixar chorar, trazer água com bastante açúcar, .. é uma pessoa.

Percebe-se pelo relato que a professora RL acolheu os alunos e procurou acalmá-los. Num segundo momento ela procurou o professor e ouviu a sua versão dos fatos.

Ela continuou o seu relato.

Ai chegou no momento de falar com o professor sozinho. Esse papo com o professor sozinho, o que aconteceu? A preocupação de ter nota vermelha e mostrar para a direção e orientação. “Como, todo mundo com nota azul e esse professor tem mais da metade da sala com nota vermelha. O que vão pensar dele ... que é um mau professor?” Então, gerou no professor uma ansiedade, ele não soube administrar isso e jogou para os alunos isso. Alguns souberam administrar e nem ligaram, porque ele falou “Ah! Eu estudo bastante e vou bem.” Agora, aqueles que tinham uma insegurança maior, que já não estavam indo tão bem, que tiraram nota baixa, ... bem baixa mesmo, ficaram apavorados. “Pelo meu Deus, se numa verificação de aprendizagem eu tiro dois, imagine a prova que vai juntar a matéria toda do bimestre, eu vou tirar, ... o que, zero ... menos zero”. Então, o professor, ... ai, ele mais calmo falou que ele falou isso, que o objetivo dele era fazer com que eles estudassem mais, mas que depois ele pensou que ... ai quando saiu da classe ele falou “fiz besteira”. Ele estava resabiado, na sala dos professores nesse dia ele estava esquisito, alguns professores sentiram ele mais afastado, porque antes ele era muito brincalhão. ... Ele percebeu o erro, mas não falou nada e ficou na dele ..., sei lá o que aconteceu, ele não imaginou que isso ia rolar. Ai comentou com a gente, assim “eu vou pedir desculpas. Eu errei. Estou com alguns problemas financeiros, também, e imaginei, se eu for mandado embora, não vou conseguir quitar o meu apartamento”. Ai conflitos, mesmo da vida pessoal e outra vez nós ouvimos. E assim. Que solução você dá? O Setor de Orientação não vai assim colocar a solução total, ele vai administrar uma solução e dependendo da solução, se ele for muito grave, leva para a direção, se ele concorda com essa solução. Nesse caso, que a gente não considera extremamente grave, é grave, assim, no sentido dos alunos, se você pensar nisso, mas tem coisas muito piores, se fosse palavrão ou coisa diferente. Mas, ele é um ser humano passível de erro, ele se preocupou tanto com os alunos e com a parte dele, também, que ele soltou sem querer isso: “vocês vão ver!”, ameaçou. Daí nós sugerimos, ai fui na sala junto com ele, ele pediu que eu ficasse na retaguarda lá, ... fiquei muda do lado, uma múmia, quietinha, porque eu acho que eu não tinha que interferir nesse momento, eu acho que ouvi esse lado, isso foi muito legal até porque você vai detectar, assim, o quanto a comunicação é importante e quanto ela pode atrapalhar se não tiver uma interpretação diferente. Ele teve uma fala e o grupo entendeu de outra. Quando ele chegou, a sala ficou meio assim, eu senti esse clima, ele pediu desculpas, falou: “olha, desculpa, eu quero muito que vocês vá bem, eu vou re-explicar toda a matéria”, e falou, tudo, e no fim as meninas vieram, choraram, vieram, abraçaram o professor, entendeu, deu beijo. Então ele continuou a aula tranqüila. Ai ele veio, agradeceu e foi muito legal, isso. Então eu acho assim, um conflito que teve a solução, não precisou a interferência de pais e de ninguém.

Percebeu-se que a professora RL aproximou os envolvidos na situação e atuou como mediadora, criando as condições em que a relação Eu0Isso se transformasse em uma relação Eu-Você.

4.2 A *persona* e a *sombra*

4.2.1. A *persona*

As professoras entrevistadas deixaram transparecer *personas* que são próprias de professores. Todas têm postura de liderança, de encaminhadoras do desenvolvimento das crianças e são muito empenhadas em seu trabalho. Todas manifestam o arquétipo de *Senex*, pois se colocam como guias que educam as crianças que têm sob sua responsabilidade pelo exemplo, como proposto por Jung (2008, p. 155).

As professoras E. e A., a nosso ver, apresentam *personas* mais adaptadas às características de sua profissão. Nos relatos podemos notar que as duas atuaram como aproximadoras ou mediadoras de conflitos em determinados momentos procurando não deixarem extravasar as emoções de modo acentuado.

No caso da professora E. esta postura pode ser observada no seguinte trecho de seu depoimento:

R – Agora, nessa situação do celular, você diz “Por favor, pode desligar o celular?” Para você que papel está representando nesse momento?

E – Ah, papel de responsável ali naquele momento. Porque, por exemplo, se fosse num cinema, ninguém tem um chefe ali para organizar, mas o povo vai cair matando em cima dessa pessoa. Então, o que acho, ... o momento que você perguntou do rancor, eu não guardo, mas o envolvimento meu com os alunos é muito grande. Então, por exemplo, apesar de eu não ter filhos ali eu sinto como se fossem, porque, em relação a eles, eu me preocupo, em relação a sentimentos de amor, de respeito ao próximo, eu me envolvo muito. Então em determinada situação de um aluno jogar uma coisa no outro, de um ofender até com palavras, que eu me envolvo, porque eu me sinto muito responsável por isso. Então eu sempre digo: “Eu sou a responsável por vocês, eu não posso ver uma coisa acontecendo, no caso do celular, eu ignorar, continuar dando aula”. Então, que papel eu estou fazendo ali na frente e como os outros alunos vão pensar? “Poxa a professora deixou o celular tocar, ela atendeu, falou com a mãe e a professora continuou a aula?” Então, qual é o meu papel ali? De orientá-los, dizer que isso não pode, e não porque aconteceu na minha aula. Poderia ser em qualquer outra aula, como poderia ser num cinema.

Aqui, a professora E. não se ateve somente aos conteúdos que deveria desenvolver, mas preocupou-se, também, em mostrar aos alunos como eles deveriam se portar em um ambiente privado e em um ambiente público, salientando as normas e regras propostas pela sociedade. Deste modo, atuou como educadora que mostra caminhos, orienta e encaminha para a prática adequada dos costumes.

A professora A. teve postura semelhante ao fazer o seguinte comentário:

R – E que papel você está representando lá?

A – Ah! Eu acho que é um papel assim, ... de formadora não só em relação às questões de Geografia, em relação ao assunto Geografia, mas eu acho que é uma idade crucial, nessa faixa etária, para o papel dele como ser humano. Eu sinto muito, assim, que o aluno vai se formar a autoestima dele, ali, está aberta, está muito exposta. Então se a gente cutucar no lugar errado, eu tenho medo que ele fique com a autoestima muito abalada. Então, meu papel é não só de professora, de ensinar conteúdo, mas tentar lidar com esses conflitos e os próprios conflitos do aluno que ele tem com ele mesmo. Para que ele tenha uma vida tranquila no futuro, seguro de si, seguro de seus atos.

Da mesma maneira que a professora E., esta professora preocupou-se em assumir a postura de mentora da formação da personalidade da criança. Além disso, a professora A. é mãe de duas crianças com idades próximas às dos alunos e pode ter ocorrido a manifestação de conteúdos de seu complexo materno ao lidar com os alunos. Nesses momentos, ela estava se colocando como mãe e professora. Acreditamos que a professora A. tenha perfil mais adequado do que a professora E., pois esta última não vivenciou ainda a experiência da maternidade e talvez sua habilidade de perceber o modo de ser das crianças não seja tão desenvolvida como na professora A.

Acreditamos que as professoras A. e E. apresentaram um distanciamento adequado de seus Egos da *persona*, já que conseguiram encaminhar adequadamente as situações conflitivas e procuraram não se fixar em um dos polos do conflito e deram espaço para a recuperação do diálogo. Mesmo assim, em alguns momentos houve polarização de suas atuações que acreditamos estarem ligadas ao papel que desempenham.

Com relação à professora RC, encontramos uma situação diversa. Esta docente é aposentada, atua há muito tempo e em seus relatos apresentou evidências de maior identificação do Ego com a *persona* e, conseqüentemente, maior amplitude de sua *sombra*. Ela mostrou maior empenho em fazer valer sua vontade no conflito que descreveu e não se empenhou em estabelecer um ambiente de diálogo.

Isso é relatado pela própria professora no trecho abaixo.

R – Esse conflito deixou algum resíduo no seu relacionamento com ele?

RC – Olha professor, sempre que o F. fala alguma coisa eu já estou preparada ... porque ... sabe, assim, eu já sei que de lá vem alguma coisa que não vai ser muito bom, para mim ou para os outros, não vai ser muito bom para eu ouvir, ... sabe ... eu já fico meio assim, sabe, ... então eu já fico meio assim, sabe parece que com uma mão na frente e outra atrás, quando você já está meio preparado para, .. né. Então eu penso assim: “Ai, lá vem!” Então, a gente já sabe que aquele tipo de aluno às vezes vai criar um conflito durante aquela aula que vai ser muito ruim.

Não podemos considerar a maior proximidade da *persona* manifestada pela professora RC. como resultado de sua idade. Essa proximidade, provavelmente, está relacionada às vivências que ela teve em sua vida e pelos conteúdos que foram depositados em sua *sombra*. Ela foi professora das redes de ensino municipal e estadual e pode ter vivenciado situações que fortaleceram sua *persona* para a proteção de seu Ego. Terminada a entrevista a professora comentou que sua decisão de se aposentar ocorreu a partir do seu relacionamento inadequado com uma classe da 2ª série do Ensino Médio. Essa turma era formada por alunas do Curso de Magistério, que foi extinto na época, e as estudantes foram transferidas para uma sala de Ensino Médio regular. A professora R.C., que já tinha tempo suficiente para requerer a aposentadoria, sentiu-se descontente, enfrentou várias situações conflitivas com essa turma e resolveu aposentar-se definitivamente.

O fato descrito pode ser entendido como um dos muitos conflitos que ela deve ter enfrentado ao longo de sua vida profissional e que foram responsáveis pelas

qualidades de *persona* que ela apresenta, ou seja, uma professora exigente e propensa a fazer valer suas crenças.

Percebemos que a professora RL se colocou como um intermediário, podendo sua ação se associada ao mito de *Eros*, como é entendido na Psicologia Analítica. Ela acolheu os alunos, ouviu-os e iniciou a criação de um espaço em que *Eros* passou a ter poder de ligar e unir os eventos que estivessem desunidos. As qualidades básicas de *Eros* já estavam presentes desde o momento inicial do conflito, quando foi iniciada a polarização da situação conflitiva. No entanto, no momento em que a professora RL recebeu os alunos, havia um estado que impedia a diferenciação dos elementos que compunham o conflito. Havia necessidade de um afastamento da situação inconsciente e isso foi feito com a acolhida dos alunos que puderam expor suas emoções.

4.2.2. A sombra

A atuação de professores, como em qualquer profissão, pode levar a uma interiorização da carga emotiva dos conflitos vivenciados por eles, já que há necessidade de mostrarem uma *persona*, o que faz com que algumas emoções sejam encaminhadas para a *sombra*. O papel que eles exercem não permite que essa carga emocional seja manifesta em sala de aula e em reuniões pedagógicas. Não existe para professores momentos de supervisão como ocorre com psicólogos. Então, a assimilação de situações conflitivas deve ocorrer durante o desempenho de seu trabalho e pouco tempo há para reflexão sobre suas posturas. Tal situação leva a um reforço da *persona* em detrimento de aspectos que se tornam sombrios.

Nas entrevistas ficou evidente a manifestação de conteúdos da *sombra* em certos momentos de suas aulas. Ele ocorreu pelo tom de voz usado pelas professoras, quando falaram em voz alta e gesticularam bastante. As expressões faciais também foram alteradas, expressando emoções de tristeza e de desilusão. Todas as professoras mencionaram o mal-estar que sentem nesses momentos em que esses conteúdos são expostos.

A professora E. descreveu o mal estar do seguinte modo:

E - Ah ... eu fico irritada ... uma coisa de cansaço, mas a princípio eu penso. Bom, quando eu já inicio o ano, ... você já passa os combinados, celular, chiclete, taramm, não pode. Entre podem, eu também entro com bastante frequência, como eu dou quatro aulas por semana, bastante conversar. No momento em que acontece, a princípio, eu não tenho desgaste, eu tento conversar ... “Olha, por favor desligue”. Se for feito, morreu ali e eu dou sequência a minha aula. Mas quando o aluno vem relutando para isso, eu peço ... e assim ... aí eu não sei se sou eu que ... não consigo ... porque tem certas coisas que eu não admito. Como é que um aluno está desrespeitando uma ordem de quem, ali, não porque é superior, mas alguém que está no comando desse tempo na pele de um pai. Está falando com ele e ele desrespeitar. É um desgaste que eu não consigo acreditar que alguém está pedindo para que você não faça algo que está errado e ele vai contra os seus princípios e briga ... essa é a parte do cansaço, cansar, mesmo, acho que até fico nervosa, ... é eu acho que é por causa do nervoso ... não o nervoso de pegar o aluno físico, mas dentro ... interior fico muito cansada, volto para a sala esgotada.

A professora A. apresentou o seguinte depoimento:

A – Ah! Triste, eu acho. Triste pela situação. Às vezes, triste pela dúvida de que “será que eu resolvi isso de maneira adequada?”, “será que eu contei só com o meu profissionalismo e de minha experiência ou será que tinha um pouco de sentimento meu nisso, de mágoa minha?” Então, vem uma tristeza assim, mista de preocupação. Às vezes, dependendo do caso, revolta. Você fala: “Como que pode esse menino ter agido dessa forma?” “Como se pode às vezes são pais com quem já conversamos e os pais não têm que tempo de ver como é o próprio filho?” “Como pode? Eu queria que o pai estivesse aqui para ele ver que não sou eu que estou aumentando o caso”. Então depende, cada caso é um caso, mas sempre vem uma preocupação junto de que “será que o que eu fiz foi certo?”, “será que tinha uma outra maneira de lidar com esse aluno?” Às vezes, “será que eu estou dando muita aula e se eu tivesse com menos aula, será que eu teria mais paciência para lidar com isso de outra forma?” “Será que isso é resultado da correria, da vontade de terminar aula? Porque a gente tem a programação também e não poder parar e pensar melhor?” Vem sempre a preocupação.

No caso da professora RC, a *sombra* projetou-se sobre o aluno de modo mais intenso chegando a uma condição em que ela se afastou do aluno e impôs uma condição para aceitar as pesquisas do estudante, mesmo tendo ele pedido desculpas por sua atitude. A professora comunicou que aceitaria somente as

pesquisas propostas pelo aluno, e que não mais lhe proporia pesquisas. Ao fazer isso ela polarizou completamente o relacionamento, prevalecendo a projeção de sua *sombra* sobre o aluno, deixando de considerar a possibilidade de manutenção de um diálogo com ele.

O relato abaixo mostra esse fato mais claramente.

RC – Aí eu disse professor, assim, que também naquele mesmo dia, que eu jamais daria alguma coisa para ele fazer uma pesquisa. A não ser que ele viesse me pedir. Mas que eu não ofereceria absolutamente mais nada para ele, mesmo que eu soubesse que os colegas de classe tivessem uma pesquisa, alguma coisa, eu não iria oferecer mais nada. Só se ele viesse me pedir, ... sabendo como pedir. Eu propus isso e disse e nós estamos conversados, então ... naquele dia eu não conversei mais, eu lidei dessa forma. E no dia seguinte ele veio pedir desculpas eu o tratei normalmente como se nada houvesse acontecido. Aí eu ... , porque ele se retratou e tudo. Mais tarde, posteriormente, veio a mãe. Eu conversei, expliquei, ela disse que já estava sabendo, que ele tinha contado e ele tinha contado direitinho, realmente como havia acontecido.

No entanto, verificamos que a manifestação das emoções nem sempre significou um contato significativo com elas e que tenha permitido a vivência mais aprofundada do que estava se manifestando no momento do conflito. Consideramos que o extravasamento simplesmente aconteceu, e conteúdos manifestos não foram utilizados pela professora RC. para a atualização da estrutura da consciência.

A professora E. descreveu uma situação em que uma de suas alunas recebeu uma chamada em seu celular e a atendeu durante uma das aulas. A professora E. já havia combinado anteriormente com os alunos que os celulares deveriam estar desligados em suas aulas. A aluna em questão desobedeceu às orientações da docente e insistiu em falar com a mãe, mesmo quando a professora solicitou a interrupção da ligação. Não conseguindo convencer a aluna, excluiu-a de aula e a encaminhou para o setor de Orientação Educacional.

Essa situação mostrou a mobilização da *sombra* na professora, que é manifestada pelas emoções que emergiram durante o acontecimento e depois dele.

Ao ser questionada sobre as emoções que sentiu no momento de conflito, a professora E. afirmou:

E – Primeira indignação. Eu não acredito que está tocando o celular no momento de uma explicação. A princípio mantenho a calma e peço para que o aluno desligue. Mas eu acho que fica muito desgastante quando o aluno fica naquela briga em que você pede para desligar o celular e o aluno diz que a mãe está ligando. “Por favor, estou pedindo, está atrapalhando a sala” e o aluno continua dizendo que não vai fazer aquilo e você quer que ele faça. Então acho que é um desgaste muito grande, você fica cansada, fica chateada, você está dando uma aula e todo mundo está prestando atenção, então para tudo, porque você para para brigar com aquele aluno, toda a atenção da classe inteira parou ali. O seu desgaste físico, emocional, você se cansa. Parece que você correu um tempão e está cansada. Aquele momento ali na sala, a orientadora volta, te chama e diz que você fica mais tolerante, ... menos tolerante ... então o desgaste é muito grande.

Nesse trecho a professora sentiu-se agredida pela interrupção da aula em que ela era a única pessoa a quem se deveria estar atento, e que repentinamente foi deslocada dessa posição. O incômodo que sentiu pôde ser visto como relacionado à constituição de sua *sombra*, já que ela era a autoridade naquele momento e foi desafiada. Provavelmente, a professora E. deve ter vivenciado muitas situações em que foi obrigada a obedecer determinações que lhe foram impostas e não se sentiu confortável ao fazê-lo. As sensações de inconformismo relacionadas a essas situações podem ter amplificado as reações da professora, fazendo com ela se sentisse mal ao enfrentar a situação, e tenham contribuído para a decisão de excluir a aluna de aula.

Por outro lado, o fato de ter se sentido mal durante a condução do conflito e de ter expressado suas emoções na entrevista, pode ter acontecido a alguma situação que a professora E. tenha vivenciado parte de seus conteúdos sombrios e possa, posteriormente, incorporá-los em seu consciente e atuar de modo diverso na próxima situação conflitiva.

Situação semelhante foi descrita pela professora A. Em seu relato descreveu um acontecimento em que um aluno não prestava atenção nas aulas e conversava

constantemente. Nas primeiras vezes, a professora A. tentou modificar a postura do aluno, mas não conseguiu. Em uma das aulas, a situação tornou-se insustentável e a professora excluiu o aluno.

Ao ser questionada sobre as sensações que teve ao decidir pela exclusão do aluno, a professora A. disse:

A – Ah, isso mexe com a gente. Primeiro a sensação de impotência, você falar, “Nossa, como eu não consegui resolver esse problema com uma criança, né, tem menos da metade da minha idade, como não consegui sozinha dar conta da situação?” Mas é que às vezes demanda um tempo maior do que aquele que a gente pode ... dar em sala de aula. Eu não posso, também, tentar resolver a questão com os alunos demandando um tempo muito grande e deixar os outros vinte e poucos alunos ou trinta e poucos alunos esperando aquela situação que, às vezes, até se torna constrangedora. Então, quando, geralmente, assim, eu emocionalmente estou abalada já, ... nervosa ... alguma coisa, antes da situação piorar, eu acho melhor, mais conveniente encaminhá-lo à OE (Orientação Educacional) e depois tentar conversar com o aluno depois, resgatar isso depois.

Assim como a professora E., a professora A. expressou os conteúdos de sua *sombra* nas sensações deixadas pela situação de conflito. Ela é até mais clara em expressá-los ao descrever a sensação de impotência perante a situação. Essa impotência relacionava-se ao fato de uma mulher adulta estar lidando com uma criança e que deveria ser capaz de dar conta da situação. Essas sensações de incompetência, de insegurança e de não saber lidar com algo podem estar associadas à maneira como a professora A. construiu sua *sombra*. Talvez, em seu desenvolvimento, houve muitos momentos em que teve a vontade de encaminhar suas ações de determinada maneira, mas foi cerceada ao fazê-lo, colocando as sensações de inadequação em sua *sombra*.

4.3. Projeção

Nas situações de conflito relatadas pelas professoras, como em todo conflito, houve referência à carga emocional presente no acontecimento. Essa carga

relacionava-se à constelação de aspectos próprios dos complexos de cada um dos envolvidos.

O caso da professora RC é o mais bem caracterizado, já que não ocorreu o movimento de contato com as emoções e elas simplesmente foram vividas, mas não conscientizadas. Então, a raiva que ela manifestou estava, provavelmente, associada ao desenvolvimento de uma *persona* bem consolidada ao longo dos anos. Ela apresentava de modo bem consolidado a característica da *Mãe Má*, como descrita por Faria, que impõe o domínio para que as coisas aconteçam de certa maneira. Assim,

Essa imagem (inconsciente) positiva ou negativa depende, portanto, por um lado, da personalidade da mãe pessoal (sendo mais ou menos conflitiva), mas também da projeção do conteúdo arquetípico da criança naquela. Jung assinala ainda que o arquétipo da Grande Mãe possui polaridades Boa e Má, ,, (FARIA, 2003, p. 97)

Toda vez que as suas decisões eram questionadas, partes dos complexos eram ativadas, talvez de seu complexo parental, e os conteúdos fluíam sendo projetados no aluno. A professora deveria ter consciência da assimetria existente na relação e procurar encaminhar os acontecimentos de tal modo que os movimentos de projeção não guiassem os acontecimentos.

O trecho abaixo mostra como a professora RC viveu a projeção:

R – Esse conflito deixou algum resíduo no seu relacionamento com ele?

RC – Olha professor, sempre que o F. fala alguma coisa eu já estou preparada ... porque ... sabe, assim, eu já sei que de lá vem alguma coisa que não vai ser muito bom, para mim ou para os outros, não vai ser muito bom para eu ouvir, ... sabe ... eu já fico meio assim, sabe, ... então eu já fico meio assim, sabe parece que com uma mão na frente e outra atrás, quando você já está meio preparado para, .. né? Então eu penso assim: “Ai, lá vem!” Então, a gente já sabe que aquele tipo de aluno às vezes vai criar um conflito durante aquela aula que vai ser muito ruim.

Quando tomadas por movimentos projetivos, as professoras poderiam deixar de perceber o aluno com clareza e levar em conta o que ele tinha a dizer.

Essa postura foi mais evidente na atuação da professora RC, pois, na situação que ela vivenciou, inicialmente, havia a possibilidade de que o aluno estivesse dizendo a verdade e que sua responsabilidade no trabalho a ser desenvolvido fosse a de levar uma cartolina somente. A imposição da pesquisa deve ter sido entendida pelo aluno como um ato autoritário, que pode tê-lo remetido a situações vivenciadas com o pai ou com a mãe. Nesse momento a professora, provavelmente, foi identificada com a imagem paterna ou materna autoritária e a criança rebelou-se, deixando fluir energia acumulada no seu complexo parental. Ao extravasar esses conteúdos, há uma sobrecarga de energia no desenrolar da situação conflitiva, já que o aluno, como criança, não tem, ainda, os mecanismos necessários para avaliar e contatar os fluxos emocionais gerados em situações de constelação.

A professora RC manifestou alguns movimentos de projeção que são evidenciados nas imagens que formou dos seus alunos. A primeira imagem que ela apresentou deles foi a de contestadores, quando argumentam sobre atividades pedidas por ela.

A imagem de contestador foi encontrada na fala da professora RC quando se referiu ao conflito inicial em que um aluno se recusou a fazer uma pesquisa. No depoimento a professora mostra-se ambígua, pois quer um aluno contestador, mas, quando se deparou com uma situação mais contestadora, radicalizou sua conduta e fez prevalecer seu ponto de vista. Além disso, afirmou que a situação conflitiva não a afetava, fato que não foi demonstrado na entrevista. O conflito a marcou bastante.

RC – Não ... não afetou professor, porque realmente depois de tantos anos de estrada, eu acho que a gente consegue superar essas coisas, mas o menino foi assim ... muito mal educado mesmo, né? Eu acredito que naquele momento causou um mal-estar muito grande e às vezes é o comportamento da criança mesmo, ele é uma criança contestadora, mas não é contestadora no bom sentido, porque eu adoro criança que conteste. Eu gosto. Eu sou o tipo de professora que gosta de criança que conteste, sabe, aquelas que obedecem tudo, eu

acho bom ele perguntar, “mas por que professora? Nós temos que fazer isso mesmo? Mas, por quê? Eu acho bom. Agora, ele contesta no mau sentido porque tem preguiça, porque não quer fazer, porque sempre quer se sair melhor. Sabe aquele que quer levar vantagem em tudo? O Gerson da vida. Então eu acho que ... nessa hora ... eu estou colocando títulos no menino, mas é que é o tipo dele mesmo. É uma criança que não quer se esforçar muito para conseguir melhorar, eles têm essa dificuldade.

Outra imagem que ela formou dos alunos foi a de preguiçosos. Essas duas imagens são projeções de conteúdos da professora RC. sobre eles. Não podemos esquecer que os alunos dessa professora apresentam dificuldades em aprender e provavelmente devem ser mais lentos que os estudantes regulares e seria necessário investigar-se mais a fundo essa preguiça que manifestam. No entanto, a professora não tinha elementos suficientes para definir os alunos como contestadores e preguiçosos e o afirmou categoricamente. Essas características poderiam ser confirmadas a partir da vivência mais equilibrada da situação de conflito, desde que a professora não se colocasse como “dona da verdade”.

Outro aspecto da projeção manifesto pelas outras professoras relacionou-se ao julgamento que fizeram das atitudes dos alunos em geral.

A professora E. mostrou desesperança pela maneira como ocorrem os relacionamentos atualmente. Ela achava que não se cultiva mais o respeito na relação entre o aluno e o professor, associando o fato à estrutura familiar vigente nas casas dos alunos. Ela considerou que o elevado índice de separação entre os casais levou a essa situação.

A professora E. relatou seus sentimentos da seguinte forma:

R – Agora, esse conflito que você falou, por que será que ele ocorre? Quais as razões desse conflito?

E – Então. Eu não sei. O que eu ando percebendo é que as crianças, elas estão muito permissivas. Então, por exemplo, eu não sei se isso acontece porque os pais estão trabalhando demais e isso acarreta na vida da criança, ou se é uma criança que realmente nunca teve limites, porque, por exemplo, uma criança tem o limite em casa, que a mãe explica que o celular, no caso, um exemplo, não pode. Vamos

imaginar que ela leva o celular e sempre desliga e ela esqueceu de desligar e tocou. Se eu falar assim para ela “Olha fulana, o celular está tocando, por favor desliga”. Ela fica desesperada “Professora, desculpa, pelo amor de Deus”. ... Uma aluna que já chega, ainda mais de 5ª série, que ela quer revidar à professora, que ela acha que ela não tem que desligar, que está na razão dela, eu acredito que isso já acontece em casa. Então, ou porque o pai acha que isso é normal, ele está num lugar público, num cinema, o celular toca e ele pode atender e ele passa isso para o filho, ou porque ele nunca passou isso para o filho e a criança não sabe que isso é uma regra e então acha muito normal. Então a professora está louca, estranha, porque já que o pai nunca passou para ele que isso era proibido, por que a professora está dizendo que ele não pode atender o celular? Então isso eu estou vendo como um problema muito grande e eu acho que essas crianças estão tendo cada vez mais liberdade ou falta de comunicação entre os pais e ela passam a não respeitar uma pessoa que não é da família dela porque nem os pais eles estão respeitando. Eu acho isso bastante grave e cada vez mais perceptível.

Acreditamos que as atribuições de responsabilidade na mudança da dinâmica social e da importância que se dá a valores éticos cultivados nas famílias não deveriam ser usados como premissa para a ação da professora. A estrutura social e o cultivo dos valores familiares estão aí, fazem parte da realidade escolar e devem ser considerados como partes integrantes do ambiente em que as crianças vivem. Ela deveria assumir as características da dinâmica social e familiar e a partir daí deveria planejar ações que modificassem as atitudes das crianças.

Há somente uma maneira de fazer essa mudança nas atitudes. Só o faremos pelo exemplo e, para tanto, devemos considerar nossas ações antes de manifestá-las. No caso das professoras, alguns segundos de espera para perceber a carga emocional que emanava na situação teria feito muita diferença no encaminhamento do conflito e no estabelecimento de vínculos positivos entre elas e os alunos. Essa breve pausa, talvez, permitisse a percepção de conteúdos próprios de cada um, ampliando o conhecimento mútuo. Essa postura foi adotada pela professora A. e pôde ser verificada no seguinte trecho de sua entrevista no qual ela descreve sua postura num momento de conflito intenso:

A – Eu, geralmente, fico em silêncio primeiro. Ele se manifesta mais no olhar do que nas palavras. A última coisa que eu tento fazer é gritar

com o aluno, porque se eu grito depois eu me arrependo. Por isso sempre vai na conversa, uma conversa séria, olhando no olho do aluno, depois ela se manifesta no silêncio que fica só no olhar e aí vem um suspiro, e depois de algum tempo, ... um suspiro é quando eu penso “não agora, daqui não consigo ultrapassar”. Aí na hora que eu dou o suspiro eu sei que é a hora do aluno se retirar e eu peço isso com educação sempre, nunca aos berros nem colocando o aluno numa situação muito ruim. Eu sempre falo para ele “acho melhor você sair, vou te encaminhar até a OE, você vai conversar lá em cima, explicar lá em cima o que aconteceu aqui e depois a gente conversa”. Então, eu coloco educadamente, ponho o aluno para fora da sala de aula e prossigo a aula ... e nos três primeiros minutos ainda um pouco ... abalada assim, depois a aula retorna normalmente.

Então, a professora A., ao ficar em silêncio, permitiu-se sentir suas emoções e não atuou de imediato. Esse breve intervalo de tempo já é suficiente para que a intensidade das projeções seja diminuída e já seja iniciado um movimento de avaliação e início de recolhimento dos conteúdos projetados. Mesmo que esse momento seja breve, ele é fundamental na atuação em sala de aula, pois é responsável pela diminuição no nível de energia que circula em uma situação conflitiva. Seria bem-vinda a prática de “dar-se um tempo” antes de atuarmos nessas situações. Se os professores o fizessem, provavelmente, o rendimento do trabalho educativo seria melhor e os vínculos estabelecidos em sala de aula reduziriam a ocorrência de conflitos.

4.4. Discussão e comentários

A partir da análise das entrevistas das professoras, podemos fazer um balanço da atuação delas em sala de aula.

Em primeiro lugar percebemos que nenhuma das situações conflitivas foi resolvida definitivamente. O que ocorreu foi uma acomodação da situação com o “esquecimento” dos acontecimentos. Na verdade, as emoções afloradas no momento dos conflitos foram transferidas para a *sombra* das professoras e dos alunos. Isso ficou evidente quando comentamos o mal-estar sentido por elas.

Em segundo lugar, percebemos que todas as professoras são muito envolvidas com o que fazem e, mesmo ocorrendo a manifestação mais intensa de conteúdos da *sombra* e das projeções, não podemos considerar o seu trabalho como inadequado. Todas elas procuraram educar, sempre que possível, pelo exemplo, como propõe Jung, e procuraram encaminhar as situações de maneira que as crianças se desenvolvessem como seres humanos, não se preocupando com o desenvolvimento dos conteúdos unicamente.

Em terceiro lugar, nas entrevistas foram relatadas situações em que foram manifestos momentos de empatia com os alunos como proposto por Jung para a interpretação dos sonhos e que pode se aplicar no relacionamento em sala de aula. Assim, para Jung (1971, p. 228), a interpretação dos sonhos

pressupõe *empatia* psicológica, capacidade de combinação, penetração intuitiva, conhecimento do mundo e dos homens e, sobretudo, um *saber específico* que se apoia ao mesmo tempo em conhecimentos extensos e numa certa *intelligence du coeur*.

Para nós essa empatia psicológica é um elemento indispensável para o bom trabalho pedagógico. Ela permitirá compreendermos as crianças e evitará a ocorrência de conflitos que desgastam o relacionamento entre professores e alunos.

Desse modo, ocorreria a percepção dos alunos em uma relação Eu–Você com aceitação das características das crianças. Isso foi manifestado pelas professoras nas entrevistas, ao afirmarem que se sentiam realizadas no trabalho, mesmo ocorrendo situações conflitivas.

Até o momento comentamos os conflitos e a postura das professoras. Nas entrevistas que realizamos com elas não foi abordada a questão da solução da situação conflitiva.

Nas escolas, a solução para os conflitos ocorre, em geral, pela intervenção de Orientadores Educacionais. Esses profissionais têm, na maioria dos casos, formação em Pedagogia e, alguns, formação em Psicologia. É papel desses

profissionais atuar como aproximadores de pontos de vistas opostos e mediadores de conflitos. Com essa postura, os Orientadores Educacionais se aproximam da noção de *Eros* presente na Psicologia Analítica.

Isto ocorreu quando a professora RL, dispôs-se a ouvir o professor e os alunos entrando em contato com os dois lados do conflito. Em verdade, ela estava criando as condições para que o elemento agregador (*Eros*) e o outro desagregador (*Anteros*) presentes no conflito levassem à reflexão e ocorresse instalação de um estado de consciência em que as forças antagônicas fossem percebidas.

No entanto, a instalação de um estado consciente não pode ocorrer de modo caótico e necessita ter um recurso sistematizador, sustentador e estabilizador da consciência. Esse recurso é o *Logos* e nesta situação está representado pela atuação da professora RL. Ao ouvir os alunos e o professor ela criou condições para que os conteúdos provindos do inconsciente adentrassem a consciência e passassem “*por uma espécie de ‘cartório de registro oficial’: o Logos dá conta de documentar, autenticar e fazer o registro dos conteúdos da consciência para que resistam à força de dissolução também presente na psique.*” (LIMA FILHO, 2002, p. 227)

Na Psicologia Junguiana, *Eros* e *Logos* são noções essenciais para o desenvolvimento psíquico, mas não podem ser vistos como opostos. Eles formam um par, cuja ação integrada leva ao entendimento da situação conflitiva. *Eros* participa com as características relativas ao período matriarcal, predominantemente regidas pelo sentimento, estabelecendo um elo com as pessoas, com nós mesmos ou com a natureza. Enquanto isso, *Logos* valida, qualifica, articula e faz valer seu princípio patriarcal. Assim, mesmo

(...) sendo funções polares, mas não antagônicas, o *Logos* característico do período patriarcal do desenvolvimento convive na psique com o *Eros*, embora, nesse dinamismo, o modo de ordenação do primeiro, predomine sobre o do segundo, geralmente mantido em silêncio, reprimido ou, de algum modo, impedido de transitar pela vida consciente, pois é temido como uma ameaça à ordem estabelecida pelo *Logos* patriarcal. (LIMA FILHO, 2002, p. 229)

Nesse processo de atuação como orientadora a professora RL promoveu a busca do grande feminino em que *Eros* assumiu uma qualidade que levou à procura do reencontro com Si-mesmo, o amor com o outro e com as coisas ao nosso redor.

Talvez *Eros* seja a força que está por trás da experiência do amor e da união criativa, enquanto *Logos* é a capacidade de formular e derivar de tais experiências princípios universais. À medida que visa penetrar e explicar os mistérios de ordem cósmica, *Logos* se relaciona a *Phallos*; mas quando visa produzir formas para o inter-relacionamento humano criativo, é a *Eros* que se liga. (STEIN, 1978, p. 128 apud LIMA FILHO, 2002, p. 227)

Eros aproxima conteúdos da psique, pessoas e eventos de modo que *Logos* possa exercer sua função diferenciadora, reflexiva e cognitiva, fazendo com ocorra uma experiência mediatizada. Desse modo *Eros* e *Logos* agem em conjunto, não sendo entidades antagônicas. Da aproximação de *Eros* e da mediação de *Logos* surge a integração de conteúdos opostos e a estabilidade da psique. Assim,

Eros guarda as forças amorosas de ligação; *Anteros*, o ódio, a separação e a aversão. *Logos* também une, mas o faz pelo discernimento (identifica eventos que pertencem à mesma categoria); e separa, mas o faz pela discriminação (identifica as diferenças). (LIMA FILHO, 2002, p. 232)

A professora RL finalizou seu depoimento com o seguinte comentário:

Aí conflitos, mesmo da vida pessoal e outra vez nós ouvimos. E assim. Que solução você dá? O Setor de Orientação não vai assim colocar a solução total, ele vai administrar uma solução e dependendo da solução, se ele for muito grave, leva para a direção, se ele concorda com essa solução. Nesse caso, que a gente não considera extremamente grave, é grave, assim, no sentido dos alunos, se você pensar nisso, mas tem coisas muito piores, se fosse palavrão ou coisa diferente. Mas, ele é um ser humano passível de erro, ele se preocupou tanto com os alunos e com a parte dele, também, que ele soltou sem querer isso: "Vocês vão ver!", ameaçou. Daí nós sugerimos, aí fui na sala junto com ele, ele pediu que eu ficasse na retaguarda lá, ... fiquei muda do lado, uma múmia,

quietinha, porque eu acho que eu não tinha que interferir nesse momento, eu acho que ouvi esse lado, isso foi muito legal até porque você vai detectar, assim, o quanto a comunicação é importante e quanto ela pode atrapalhar se não tiver uma interpretação diferente. Ele teve uma fala e o grupo entendeu de outra. Quando ele chegou, a sala ficou meio assim, eu senti esse clima, ele pediu desculpas, falou: “Olha, desculpa, eu quero muito que vocês vá bem, eu vou reexplicar toda a matéria”, e falou, tudo, e no fim as meninas vieram, choraram, vieram, abraçaram o professor, entendeu, deu beijo. Então ele continuou a aula tranquila. Aí ele veio, agradeceu e foi muito legal, isso. Então eu acho assim, um conflito que teve a solução, não precisou a interferência de pais e de ninguém.

Então, a professora RL criou condições para que *Eros* e *Logos* se manifestassem, pois são importantes para a construção de um sistema de relacionamento com o mundo. Assim, *Eros* é a força que nos move em direção de pessoas e coisas, iniciando o estabelecimento de um vínculo. Esse movimento tem características matriarcais em nossa cultura, e o estabelecimento do vínculo dependerá da validação dessa aproximação para que o vínculo se estabeleça. Então, no estabelecimento de vínculos entre pessoas, teremos um sistema vincular efetivo se houver equilíbrio entre as forças do *Eros* e as forças de *Logos*, que se completam e tornam a relação vincular adequada, ao apurar sentimentos, intuições, sensações e pensamentos. Ao ser equilibrada há fluxo entre as duas partes, o *Eros* (caráter maternal) e o *Logos* (caráter paternal), fazendo com que a relação vincular seja inserida na totalidade e o caminho para a solução da situação conflitiva possa ser encontrado.

Finalizando, gostaríamos de comentar como as entrevistas ressoaram em nós.

Em vários momentos das entrevistas surgiram imagens de situações conflitivas passadas que vivenciamos com alunos, e nos surpreendeu a clareza como elas se apresentaram. Isso mostrou que elas estavam fazendo parte de nossa *sombra* e indicavam o não alcance de uma solução satisfatória para os conflitos que vivenciamos em nossa atuação como professor.

Ocorreu, também, outro fato a comentar. Quando as professoras descreveram as situações conflitivas, fomos remetidos à sensação de angústia, pois as situações nos incomodavam e tínhamos impulso de fugir delas, de não ouvi-las. A compreensão dessas sensações está sendo trabalhada em processo analítico e não cabe maior aprofundamento neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como comentamos anteriormente a educação para Jung deve participar do processo de individuação das pessoas. Deste modo, a escola não deve preocupar-se unicamente com os conteúdos de cada disciplina, mas deve também dar condições para que a criança se desenvolva como pessoa.

No momento em que vivemos, a educação brasileira é regida por princípios que são muito próximos às ideias de Jung quanto à educação. Esses princípios estão expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Devemos considerar, também, que as professoras entrevistadas são conhecedoras das propostas da LDB e as aplicam em suas ações diárias. Assim, elas colocam em prática as ideias de Delors (1998, pp. 89-102), que propõe a educação voltada para algo maior do que os conteúdos tradicionais. Além de praticar os conteúdos, a escola deve dar condições para que o aluno exerça seu papel como ser humano inserido na sociedade. Para tal, ele propõe quatro pilares para a educação que podem ser caracterizados resumidamente da seguinte forma:

- Aprender a conhecer ao incentivar-se a criança a observar, selecionar, acessar, integrar, investigar e criticar.

Nessa postura não se pode mais esperar um ensino tradicional que apenas transmita conhecimentos prontos, porque hoje são produzidas informações contínuas e cada um precisa se atualizar – as formas de produção também se transformam – as exigências mudam e exigem a adaptação a novas situações.

- Aprender a fazer ao dar a liberdade para que a criança proponha e resolva situações-problema, permitindo a construção do conhecimento significativo.

Aqui não cabe a postura de um professor autoritário, porque precisa haver uma construção pelo aluno, uma troca entre os dois, pois são participantes do processo educacional.

- Aprender a conviver ao incentivar a vivência da atuação em grupo, conhecendo e compreendendo outros pontos de vista, respeitando diversidades e limitações, cooperando, reconhecendo a interdependência e aprendendo a administrar conflitos.

A comunicação é cada vez mais intensa, mas as pessoas têm mais dificuldade de se respeitar e é necessário levar a criança a respeitar o diferente, as outras religiões, as outras culturas e a maneira como convivemos com as pessoas.

- Aprender a ser ao criarem-se situações em que as crianças desenvolvam suas habilidades e capacidades, praticando-as e expressando-as com ética e autonomia.

Para tal, o indivíduo precisa ter espaço para se realizar – outra vez mostra-se que o professor precisa cuidar do desenvolvimento do aluno, e não ser autoritário, permitir que não tenha uma baixa autoestima.

Se considerarmos os conflitos como acontecimentos que fazem parte da vida das pessoas e são caminhos para a individuação, a aplicação dos preceitos da LDB é adequada para a solução de situações conflitivas. Deste modo, a criança se tornará um ser ao vivenciar as situações conflitivas, e para que isso ocorra ela terá que acessar e integrar seus conteúdos da *sombra*, encontrar maneiras de resolver as situações, compreender pontos de vistas diferentes dos seus e agir de modo ético e autônomo.

Por outro lado, o esforço maior caberá ao professor, pois será ele que deverá criar as condições que favoreçam a solução de conflitos. Uma proposta que talvez permita a diminuição da intensidade dos conflitos seja dar espaço para que a afetividade circule na sala de aula. Nessa proposta, as emoções não seriam vistas como características a serem impedidas de se manifestarem, mas sim como expressão da estrutura psíquica e corporal que permitiria a reavaliação do relacionamento entre os professores e os alunos. Ela é defendida por psicólogos interessados em compreender a relação do processo ensino aprendizagem com a afetividade manifesta nas aulas. Então, Mahoney e Almeida (2007, pp. 17-18) propõem que a emoção

É a exteriorização da afetividade, é sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural. ... A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais. Ela estimula o desenvolvimento cognitivo e, assim, propicia mudanças que tendem a diminuí-la.

Logo, quando um conflito começa a se estruturar em sala de aula, acreditamos que muito pode ser feito pelo professor para o encaminhamento dessa situação. Para tal, alguns movimentos devem ser feitos para que não ocorra a polarização no processo conflitivo. Um dos primeiros movimentos que deveria ser colocado em prática pelos professores é a não ação imediata, ouvir o que seu aluno tem a dizer. Já no momento em que ele deu espaço para o aluno mostrar as emoções, começam a agir as estruturas organizadoras de aproximação, pois o aluno se sente acolhido e ganha confiança para manifestar o que sente. A partir dessa postura, o professor já está permitindo o diálogo entre suas sensações e as sensações do aluno. Para que o diálogo não pereça, é importante que o professor vá encaminhando a sua fala para a aproximação entre as polaridades. Ele não pode cristalizar-se em seu ponto de vista, mas propor argumentos que mostrem ao aluno as possibilidades para a solução do conflito, ou seja, ele deveria ter postura semelhante à de um orientador educacional, como comentamos no final do capítulo anterior.

Finalizando, acreditamos que a vivência de situações conflitivas por professores deve ocorrer a partir de atitudes, ou seja, aceitar-se que conflitos fazem parte das relações interpessoais e que devem ser aceitos como fenômenos que levam à reestruturação de pontos de vista e à ampliação do consciente dos envolvidos. Acreditamos, também, que as propostas da LDB, como mostradas resumidamente no capítulo anterior, são suficientes para o bom encaminhamento dos conflitos em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R e MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007

FONTANELLA, B. J. B., CAMPOS, C. J. G., TURATO, E. R. **Coleta de dados na pesquisa clínico-qualitativa: uso de entrevistas não dirigidas de questões abertas por profissionais de saúde**. Rev Latino-am Enfermagem 2006 setembro-outubro; 14(5)

FARIA, D. L. **O pai possível: conflitos da paternidade contemporânea**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2003.

JUNG, C. G. **A natureza da psique**. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____ **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____ **Símbolos da transformação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____ **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIMA FILHO, A. P. **O pai e a psique**. São Paulo: Paulus, 2002.

MARIOTTI, H. **Complexidade e pensamento complexo: breve introdução e desafios atuais**. Revista Portuguesa de Clínica Geral (Rev Port Clin Geral) 23: 727-731, 2007.

PENNA, E. M. D. **O paradigma junguiano no contexto da metodologia qualitativa de pesquisa**. Psicologia USP, 2004, 16(3), 71-94

SAIANI, C. **Jung e a educação: uma análise da relação professor/aluno**. São Paulo: Escrituras, 2002.

WHITMONT, E. C. **A busca do símbolo**. São Paulo: Cultrix, 2006.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.
- EDINGER, E. F. **Ego and archetype**. Boston: Shambhala, 1992.
- HADDAD, J. P. **Educação e psicanálise: vazio existencial**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- HILLMAN, J. **Psicologia arquetípica**. São Paulo: Cultrix, 1992.
- HILLMAN, J. **Anima**. São Paulo: Cultrix, 1990.
- LAVILLE, C., DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MARCELO, D. D. **Do elogio à verdade: um estudo sobre a noção de *Eros* como intermediário no Banquete de Platão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ª Ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- NEUMANN, E. **Amor e psique: uma contribuição para o desenvolvimento da psique feminina**. São Paulo: Cultrix, 1993.
- PEREIRA, M. R. G. **O significado psicológico da polaridade afetiva: o mito de *Eros***. Universidade de São Paulo, 1982 (Dissertação de mestrado).
- SHARP, D. **Léxico junguiano: dicionário de termos e conceitos**. São Paulo: Cultrix, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do trabalho: O conflito em sala de aula sob a visão da Psicologia Analítica

Objetivo geral: refletir sobre as condições presentes em situações de conflito em sala de aula, procurando entender as características do conflito em si, bem como as influências de aspectos da psique dos envolvidos nessa situação.

Pesquisador: Roberto de Araújo

Orientador: Prof. Dr. Durval L. de Faria

Origem do trabalho: Curso de Especialização – Latu Sensu/ Abordagem Junguiana: Leitura da Realidade e Metodologia de Trabalho.

Este termo tem como objetivo garantir que:

- em qualquer etapa do estudo, você tenha acesso aos profissionais responsáveis pelo estudo para esclarecimento de eventuais dúvidas;
- será preservada sua identidade, assim como as identidades de todas as pessoas por você referidas.

Eu _____
_____ concordo voluntariamente em participar deste estudo, pois acredito ter sido suficientemente informado(a) sobre as condições de minha participação e dos objetivos da pesquisa.

____/____/____
Data

assinatura do participante

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. Relate uma situação de conflito em sala de aula que tenha vivenciado recentemente.

II. Responda às seguintes questões.

1. Por que você considera essa situação como sendo de conflito?
2. Como você encaminhou a situação de conflito?
3. O que você sentiu durante o conflito?
4. O que você percebeu ao encontrar o aluno logo após o conflito?
5. O que ficou da situação para você e seus alunos?

ANEXO 3

Entrevista com a professora E.

31 de janeiro de 2009

Idade: 30 anos

Professora de Ciências de 6º e 7º anos

A entrevista foi iniciada com explicações dadas pelo autor sobre os objetivos da pesquisa e como seria encaminhada.

Segue a transcrição, sendo o autor representado pela letra R e a entrevistada pela letra E.

R – Gostaria que descrevesse uma situação de conflito em sala de aula que tenha ocorrido recentemente.

E – A situação de conflito deve se referir ao conflito entre os alunos e eu ou entre os próprios alunos?

R – Em primeiro lugar ao conflito professor - aluno.

E – Tem ocorrido com bastante frequência o uso de celular durante a aula. Acontece entre alunos de 5ª (6º ano) e 6ª série (7º. ano). Então, eu estou explicando a aula, o celular de um aluno toca e peço para que o aluno desligue o celular e ele insiste nisso. No final do ano passado aconteceu uma situação em que o celular de uma aluna tocou e pedi que a aluna não atendesse o celular e que o desligasse. A aluna afirmou que era a mãe que estava ligando e que não iria desligar o celular. “Mas a sua mãe não sabe que você está no período escolar?” A aluna respondeu: “Minha mãe consente.” Eu pedi que ela desligasse e que depois ela falasse com a mãe. A aluna disse que não desligaria o celular. Eu disse: “Olha, Gabriela, eu preciso então que você se retire se você continuar a falar ao celular” e a aluna se retirou. Só que até o momento em que ela chegou na orientação, ela ligou para a mãe, antes da aluna chegar até a orientação, a mãe já sabia que a professora tinha excluído a aluna da sala de aula. Então o celular é um conflito que eu percebo que eles, a minoria, não respeitam a ordem, o professor pede para desligar e eles não desligam e é um problema bastante frequente.

R – Vamos voltar ao momento em que tocou o celular. Você lembra-se de sensações e sentimentos que você teve naquele momento?

E – Primeira indignação. Eu não acredito que está tocando o celular no momento de uma explicação. A princípio mantenho a calma e peço para que o aluno desligue. Mas eu acho que fica muito desgastante quando o aluno fica naquela briga em que você pede para desligar o celular e o aluno diz que a mãe está ligando. “Por favor, estou pedindo, está atrapalhando a sala” e o aluno continua dizendo que não vai fazer aquilo e você quer que ele faça. Então acho que é um desgaste muito grande, você fica cansada, fica chateada, você está dando uma aula e todo mundo está prestando atenção, então para tudo, porque você para para brigar com aquele aluno, toda a atenção da classe inteira parou ali. O seu desgaste físico, emocional, você se cansa. Parece que você correu um tempão e está cansada. Aquele momento ali na sala, a orientadora volta, te chama e diz que você fica mais tolerante, ... menos tolerante ... então o desgaste é muito grande.

R – E como esse desgaste se manifesta em você?

E - Ah ... eu fico irritada ... uma coisa de cansaço, mas a princípio eu penso. Bom, quando eu já inicio o ano, ... você já passa os combinados, celular, chiclete, tararrrmm, não pode. Entre podem, eu também entro com bastante frequência, como eu dou quatro aulas por semana, bastante conversar. No momento em que acontece, a princípio, eu não tenho desgaste, eu tento conversar ... “Olha, por favor desligue”. Se for feito, morreu ali e eu dou sequência a minha aula. Mas quando o aluno vem relutando para isso, eu peço ... e assim ... aí eu não sei se sou eu que ... não consigo ... porque tem certas coisas que eu não admito. Como é que um aluno está desrespeitando uma ordem de quem, ali, não porque é superior, mas alguém que está no comando desse tempo na pele de um pai. Está falando com ele e ele desrespeitar. É um desgaste que eu não consigo acreditar que alguém está pedindo para que você não faça algo que está errado e ele vai contra os seus princípios e briga ... essa é a parte do cansaço, cansar, mesmo, acho que até fico nervosa, ... é eu acho que é por causa do nervoso ... não o nervoso de pegar o aluno físico, mas dentro ... interior fico muito cansada, volto para a sala esgotada.

R – Aí você terminou o seu período de aula, vem para casa, como é que você fica?

E – Ah não, daí eu esqueço. Eu não trago aquilo para mim, ah, estou sofrendo porque o aluno me desrespeitou, porque a aluna brigou comigo, não, naquele momento é cansativo, mas na próxima aula, aquilo para mim já morreu. Eu não costumo transferir, ah, eu cheguei no final de semana, aí passo a semana toda sofrendo porque aquela aluna me desrespeitou, aquela aluna não me obedeceu, fez tal coisa, não trago para mim. É aquele problema, chega aí parou.

R – E se você encontrasse o aluno fora da sala de aula?

E – Ah, eu encarava sem rancor. Se eu encontrasse esse aluno, ele me cumprimentasse ou viesse pedir desculpas, isso seria muito fácil de lidar. Eu não guardo aquilo como uma mágoa. Naquele momento eu não gostei, fiquei sentida sim, tomei uma decisão, olha você vai para a orientação, não gostaria de ter você na minha aula, já que você não está me respeitando. Mas depois disso, não. Não fica uma mágoa, algo, um rancor.

R – Agora, esse conflito que você falou, por que será que ele ocorre? Quais as razões desse conflito?

E – Então. Eu não sei. O que eu ando percebendo é que as crianças, elas estão muito permissivas. Então, por exemplo, eu não sei se isso acontece porque os pais estão trabalhando demais e isso acarreta na vida da criança, ou se é uma criança que realmente nunca teve limites, porque, por exemplo, uma criança tem o limite em casa, que a mãe explica que o celular, no caso, um exemplo, não pode. Vamos imaginar que ela leva o celular e sempre desliga e ela esqueceu de desligar e tocou. Se eu falar assim para ela “Olha fulana, o celular está tocando, por favor desliga”. Ela fica desesperada “Professora, desculpa, pelo amor de Deus”. ... Uma aluna que já chega, ainda mais de 5ª série, que ela quer revidar à professora, que ela acha que ela não tem que desligar, que está na razão dela, eu acredito que isso já acontece em casa. Então, ou porque o pai acha que isso é normal, ele está num lugar público, num cinema, o celular toca e ele pode atender e ele passa isso para o filho, ou porque ele nunca passou isso para o filho e a criança não sabe que isso é uma regra

e então acha muito normal. Então a professora está louca, estranha, porque já que o pai nunca passou para ele que isso era proibido, por que a professora está dizendo que ele não pode atender o celular? Então isso eu estou vendo como um problema muito grande e eu acho que essas crianças estão tendo cada vez mais liberdade ou falta de comunicação entre os pais e elas passam a não respeitar uma pessoa que não é da família dela porque nem os pais eles estão respeitando. Eu acho isso bastante grave e cada vez mais perceptível.

R – Agora, nessa situação do celular, você diz “Por favor, pode desligar o celular?” Para você que papel está representando nesse momento?

E – Ah, papel de responsável ali naquele momento. Porque, por exemplo, se fosse num cinema, ninguém tem um chefe ali para organizar, mas o povo vai cair matando em cima dessa pessoa. Então, o que acho, ... o momento que você perguntou do rancor, eu não guardo, mas o envolvimento meu com os alunos é muito grande. Então, por exemplo, apesar de eu não ter filhos ali eu sinto como se fossem, porque, em relação a eles, eu me preocupo, em relação a sentimentos de amor, de respeito ao próximo, eu me envolvo muito. Então em determinada situação de um aluno jogar uma coisa no outro, de um ofender até com palavras, que eu me envolvo, porque eu me sinto muito responsável por isso. Então eu sempre digo: “Eu sou a responsável por vocês, eu não posso ver uma coisa acontecendo, no caso do celular, eu ignorar, continuar dando aula”. Então, que papel eu estou fazendo ali na frente e como os outros alunos vão pensar? “Poxa a professora deixou o celular tocar, ela atendeu, falou com a mãe e a professora continuou a aula?” Então, qual é o meu papel ali? De orientá-los, dizer que isso não pode, e não porque aconteceu na minha aula. Poderia ser em qualquer outra aula, como poderia ser num cinema.

R – Você se sente então como uma chefe?

E – Não. Não como uma chefe. Eu me sinto como uma educadora, pois, além de eu ensinar Ciências, tem determinadas coisas que eu preciso passar para eles. Essa parte do amor, do respeito, da moral, da ética, eles precisam saber, porque muitos chegam ali sem saber. Por que essa não pode colocar o pé na cadeira? Você coloca o pé na cadeira quando vai ao cinema? Você coloca o pé na cadeira quando vai a

um casamento? Então são coisas que a gente tem que saber se portar no lugar em que nós estamos, ... num sofá você está dentro de sua casa, você chega e coloca o pé no sofá. Mas nos lugares em que estamos, locais públicos, você não pode fazer isso. Então muitos alunos eles não trazem essa bagagem, então para eles tudo pode. “Então, por que a professora, você, está implicando com isso? Mas eu faço isso em todos os lugares”. “Mas você não pode fazer isso”. Então não sou chefe, mas eu acho como uma responsável e ainda mais pelo laço que tenho com eles por todo dia estar com esses alunos. Então a identificação de nome, essa parte do contato que é muito maior do que se eu estivesse entrando uma vez por semana na sala. ... Acho que é isso.

R – Vou reformular a minha pergunta. Então não é chefe. Que papel você está exercendo lá? Ou seja, você está apresentando para a criança alguma coisa, então, ao apresentar, que papel você está representando lá?

E – Ah, sim, então ... eu acho assim ... o papel ... primeiro eu sou a professora deles. Ali, a professora ... não é que eu mando e vocês precisam me obedecer. Se eu digo algo que eu digo que vocês não concordam, nós precisamos conversar, mas desde que isso não seja uma agressividade. Se você chegar ao ponto da professora se descabelar com vocês, tem alguma coisa. Mas o papel que estou exercendo ali é de alguém que está em uma sala e está de certa forma ... não controlando, mas ... tentando organizar uma situação. Eu estou expondo uma explicação, eu estou dando aula, então, eles precisam estar atentos a mim. No momento da sala, não é que eu mando, mas eu estou ali, a princípio, controlando essa sala e ... como uma pessoa mais velha, pessoa que tem um determinado conhecimento e no momento professor deles, o respeito deve existir, tanto deles para mim, como entre eles ... Esse respeito não pode faltar.

R – Nessa situação do celular em que a menina te enfrentou, naquele momento da situação você ficou brava e o resto dos alunos? Que expectativas, que reações eles tiveram?

E – Então, isso que acho bastante complicado, porque é assim, primeiro parei a atenção da sala, a classe se volta para ver o que vai acontecer entre esse diálogo ...

mas, eu percebo que é assim, muitos ficam indignados. Como é que a professora pediu para que ela desligasse e ela diz para a professora que não iria desligar? Então, muitos ficam indignados, eu acredito que a maioria. Mas outros, “Professora é a mãe dela, ela está querendo falar com ela neste momento, por que você não deixa ela atender?” Então, eu percebo que tem esse oposto, alguns acham que não, que a professora está errada, ela tem direito de falar com a mãe dela e os outros falam: “Olha, fulano, a professora está falando, para, vamos continuar a aula”, aqueles que querem dar sequência. Mas até aí a atenção da classe inteira parou em relação à aula para prestar atenção no que se passa na cena naquele momento ... Então eu acho isso a parte mais complicada de um conflito. ... É um outro conflito ... porque a sala para.

R – Quando amplia o conflito, como é que você faz para administrar isso? A coisa começou com uma, você interferiu, aí entra um, entra outro. Como você faz para administrar?

E – Nesse momento, que daí eu excluí a aluna, então eu sempre converso com a sala. Porque eu tive o conflito com essa aluna, então eu não volto a falar “Olha pessoal, retomando a aula”. Eu peço que eles se acalmem e eu dou ... passo uma lição de moral. Eu falo “Olha pessoal, ... o que vocês acham? ... agi corretamente? Então, por favor, peço que vocês ... esse fato não se repita, ... a professora ficou chateada, estou explicando uma aula, ... eu tive que parar a explicação, peço desculpas porque eu parei a aula, ... tinha alunos que nem envolvidos na situação estavam, mas toda aula que um celular tocar e uma outra coisa acontecer que desagrada, todo mundo vai perder esse tempinho, porque a professora faz um sermão e conversa. Vou explicar para vocês que não pode falar para vocês que não pode atender o telefone em sala e agora vamos dar continuidade à aula.” Então, parou por aqui. Então eu encerro a conversa.

R – E como as duas facções se manifestam? Os que defendiam o telefone e os que não defendiam?

E – Não, quando eu tenho essa conversa, ... alguns levantam a mão e te chamam “Professora, mas e se aconteceu alguma coisa com a mãe dela?” Eu falo “Olha, a

mãe tem o telefone do colégio, vai ligar no colégio, alguém vai vir aqui na sala para pedir para sair o aluno. Só isso.” “Tudo bem? ... tudo bem”. Daí ... resolveu a situação. ... Eu percebo, no começo, que assim que eu entro ... neste ano os alunos da 5ª série ainda não me conhecem ainda. Então, a princípio eles têm uma certa aversão, se alguma coisa que eu coloco como disciplina e como eu acho que eles não estão acostumados com essa disciplina com regras, eles estranham. “Ah! a professora é chata, ela põe um monte de limites, de regras”. Só que eu percebo que vai passando, então já mais ou menos março, abril, eles vão percebendo que tem aquela coerência e constância. Olha aquela professora não gosta que sentem no lugar errado. Tem seu lugar. “Ah, agora é hora da aula da professora E. Vamos sentar no lugar”. E no final, eu senti muito em 2008, quando uma professora pediu que os alunos fizessem uma carta para qualquer professor, para qualquer orientadora, alguém da escola que eles tivessem de agradecer. E eu tive um número muito grande de cartas, em que eles me agradeciam, principalmente pelo fato de ... ensinar não só a disciplina Ciências, mas essa parte do comportamento, do respeito. ... Eu achei tão interessante, porque no começo eles não gostavam disso, “Ah! a professora é chata, pega no pé, por que tem que implicar que estou com o pé na cadeira?”. Mas, no final, a classe de certa forma agradece por você ter colocado algumas coisas na vida deles que eu acredito que não é colocado. Praticamente isso não existia. É muito legal, ... é muito gratificante depois.

R – Você recebeu as cartas e muitos deles agradeceram a sua postura. Como você vê o papel que você exerceu e que resultou nas cartas? Como você se sente nesse papel, o que você estava fazendo naquele momento?

E – Eu acho assim. Para as crianças ... que têm esse ... não é um controle, mas, uma disciplina em casa, elas têm um respeito muito grande pelos pais, elas têm um respeito muito grande por qualquer outra pessoa que esteja à volta dela. Para esses alunos que não têm essa disciplina em casa, é muito difícil. É difícil uma mãe que deixa esse aluno, ... fazer determinada coisa, ...essa criança, quando ele chega na escola, e uma pessoa fala que ela não pode. Porque não sou eu que estou todos os dias em sala com ela. Mas a partir do momento em que ela vê que eu coloco algumas regras, que eu explico porque, que eu não só digo não pode porque não pode, eu explico porque, e ele vai tendo contato e vai vendo que, ao mesmo tempo

que eu sou exigente para essas coisas, mas que eu sou amorosa para outras coisas, eles percebem que eu não estou colocando essa regra porque eu não gosto deles, ou porque ali eu mando. A gente precisa saber que existem momentos para tais coisas ... ele está para ter ali quase um papel de pai. Porque tem alunos que comentavam assim: “Professora, fazia coisas que nem meu pai fazia por mim”. Então, eu acho que esse contato “Poxa tem alguém que se preocupa comigo. A professora não quer que mastigue chiclete agora na sala, mas em casa eu sempre mastigo e todo mundo nunca falou para mim o problema da educação e de estragar os meus dentes”. Então ele começa a ver que tem alguém que se preocupa com ele, que tem alguém que gosta dele e que ao mesmo tempo que vou lá e passa ... olha a sala, por outro lado que eu passo regras. Então ele sabe que a gente tem como ser enérgica, mas ao mesmo tempo gostar, não que eu seja enérgica porque eu não gosto deles. Eu sou enérgica porque precisa em determinados momentos, mas eu posso ver eles ali. Então eu aceito o papel que ele tem ... de quase um pai, eu não sei, ... uma pessoa querida, de um amigo querido, que às vezes eles não têm em casa, então, há ausência dos pais. Eu acho que é esse papel que a gente acaba fazendo ... parte de um pai e de uma mãe.

R – Agora, você falou de uma coisa em que eu não tinha pensado. Você falou de conflito entre os alunos. Então vamos pensar: você tem um conflito entre dois alunos e você aqui nessa situação. Então, agora você relata essa situação em que houve conflito entre os dois e depois vamos desenvolver.

E – Eu acho que até que, na 5ª série, eu percebo assim, o que eu percebo é que é muito diferente, por exemplo, da 8ª. que eu peguei laboratório de 8ª este ano e tive contato com a 8ª. e foi algo extremamente cansativo, porque na 8ª. série o conflito é aluno e professor e na 5ª eu percebo que o conflito é entre eles e eu ali como intermediária e eu tenho que resolver aquele conflito. Então, por exemplo, a 5ª série eles são, assim, meio bebês porque saíram da 4ª e aquela coisa de “Professora, ele pegou a minha borracha” e daí você tem que contornar a situação “Por que o outro pegou a borracha?” “Por favor, devolva a borracha”. “Professora eu peguei a borracha porque ontem ele pegou a minha tesoura”. “Então, calma vamos resolver essa situação, devolva a borracha”. Enquanto que na 8ª. série não acontece. E a 5ª o conflito é entre eles o tempo todo. Ou porque alguém pegou a

canetinha, ou alguém pegou a borracha. “Professora, ele me deu um chute”. “Professora, ele pegou o meu caderno e não me devolveu”. “Ele está copiando de mim a lição”. O tempo todo o conflito entre eles; muito grande. “Ah, a minha água! Ele pegou a minha água. Eu quero beber água. A minha garrafinha, ele não devolve.” O tempo todo, alguma coisa, no momento em que você está explicando. Eles param, “Professora, por favor”. Então você para a aula para explicar que aquilo não acontece. Então eu percebo que é mais entre eles do que eu com eles.

R – Então vamos escolher um exemplo, pegue uma situação mais marcante, primeiro você relata a situação dos dois alunos e procure se colocar, você diante do conflito deles.

E – É ... é essa coisa do objeto mesmo. Um aluno que pegou, por exemplo, o estojo do outro. Principalmente, isso acontece depois que volta do intervalo. Então, voltou do intervalo, “Professora, meu estojo sumiu”. “Então não é possível, você não estava na sala de aula? Vamos procurar o estojo”. “Procure na sua mala”. “Não está, eu tenho certeza que fulano pegou”. “Fulano, você está com o estojo de cicrano?” “Não, professora, não fui que peguei”. “Ah não é possível, foi ele sim professora”. “Não, não foi”. “Ah, então eu já sei, a classe está fazendo graça comigo, alguém colocou o estojo...” Então eu paro e falo: “Pessoal, por favor, o estojo de tal aluno sumiu, alguém, por acaso, será que alguém, por engano, não colocou na mala ou um outro coleguinha não colocou também?” Daí todos procuram. “Ah, professora, achei o estojo”. Daí devolvo o estojo para o aluno. “Pessoal, por favor, não façam mais isso. Alguém gostaria que pegassem o estojo seu e sumisse?”. Acaba a história. É muito rápido de resolver, mas até aí você gastou um tempinho que não precisava porque algum aluno queria sacanear o outro. Então ... isso, na 5ª série, isso acontece muito frequentemente.

R – Então você, ... você está na classe “por favor, procurem o estojo”, que sensações, que sentimentos você tem nesse momento?

E – É o oposto do conflito naquele caso que eu expliquei meu com a aluna que tocou o celular. Porque daí eu percebo, é assim, lógico, aquele que fez foi maldade, mas, por outro lado, eu percebo mais por esse que sentiu falta do estojo que ele não

sabe resolver a situação, ele se sente ali perdido. Então ele vê na figura da professora alguém para poder ajudá-lo. “Professora, por favor, eu não estou encontrando meu estojo”. Então, nesse momento que eu vou lá e falo: “Pessoal ...”, eu percebo que esse aluno ele se sente muito feliz, “Ah! ufa! a professora resolveu meu problema”. Então eu não vejo um desgaste tão grande como quando sou eu com um aluno. Porque daí eu converso com eles, lógico perdi um tempinho da minha aula, mas não foi aquele choque, ... “Desliga o celular”. “Não”. Então não fica essa coisa “devolva o estojo”, “não devolvo”, “devolva”, “não devolvo”. O aluno mesmo acaba devolvendo e daí eu falo para o outro “Olha, não faça mais isso”. Mas é algo mais, eu acho que é mais fácil de ser resolvido.

R – Geralmente isso acontece uma vez por aula?

E- Ah sim, pelo menos em cada aula que eu entro acontece com um aluno.

R – Então não acontece duas vezes na aula?

E – Não, se isso já aconteceu comigo e o aluno já falou e eu resolvi, daí o fato pode até que fique no outro dia, mas na mesma aula não.

R – Como que acha que os alunos veem o conflito e o encaminhamento do conflito?

E – Primeiro é que começa aquela coisa séria. “Eu vi, professora”. “Não foi ele não que fez isso, ele estava no recreio comigo”. “Foi ele, professora, mas ele costuma fazer isso todas as vezes”. “Não ...”. Mas o outro pedi direto. Um tira ... do outro, mas na hora em que é resolvido, pegou tudo, daí eles se acalmam. A princípio quando descobrem quem foi que pegou, “Tá vendo, professora; não falei que foi ele?”. “Ah foi você que pegou?” ... ainda dá conversa. “Pessoal, acabou, ele achou o estojo ... resolveu”. Só que eu percebo assim, quando isso acontece às vezes, ... eu não sei se esse contato que tenho, ... grande com eles, eu não sei, ... alguma coisa ali que marca, ... às vezes, coisas que acontecem em outra aula, eles vêm trazer o problema para mim. “Professora, na outra aula minha régua sumiu”. “Vamos conversar com a classe para ver quem pegou minha régua”.

R – Por que acha que eles fazem isso?

E – Então, eu não sei com esse respeito, Roberto, que eles costumam ter, porque para mim, que sempre admirei meus professores que eram assim ... enérgicos numa parte, mas que tinham essa parte do cuidado, do carinho. Então eu não sei se o que eu sentia por esses professores quando eu estava na idade deles é a mesma coisa que eles sentem, ou tem algo como tem alguém cuidando de mim. Porque às vezes eles chegavam e falavam “Professora, falei para minha mãe que meu estojo sumiu e minha mãe falou que vai comprar outro”, e para eles não é o comprar outro, apesar de no colégio eles poderem comprar tantos quantos eles quiserem. Mas é aquilo de alguém resolver o problema para eles. E ... do jeito que tem inúmeros tipos de alunos, existem inúmeros tipos de professores, então cada um sabe resolver de acordo ou não. Não resolve ... “Oh! quem mandou trazer um carrinho importado para sala de aula se você sabia que ia sumir?”. Ou aquele que fala “Gente, não pode sumir uma coisa” ... isso que eu fico indignada, não pode sumir uma coisa dentro da sala de aula, vamos ter que encontrar. Então, talvez, por isso acontecer e ... eu e outro professor tomar essa ter que encontrar, talvez ele se sinta mais seguro e peça sempre para que eu ou um outro arranje uma solução para isso.

R – Você se sente bem ou se sente mal?

E – Eu me sinto bem. Principalmente quando eles me procuram para contar determinado caso. “Ah, professora, eu estou com um problema tal, como você pode me ajudar, o que você me aconselha?” Ah, eu me sinto muito bem porque eles têm uma figura ali em que eles possam confiar. Eu gosto.

R – Como você se vê nessas situações? Se você pudesse representar ou pensar uma imagem?

E – Eu acho que essa imagem de mãe ... , mas uma mãe presente. Porque mãe por mãe eles têm. Só que cabe a essa mãe ser presente ou não, então ... é ... inúmeros casos, por exemplo, um outro caso de um aluno que eu chegava na sala e ele nunca abria o caderno. Sempre de caderno fechado. Eu pedia “Por que seu caderno está fechado? Não teve uma outra aula, não sabe que eu sou a professora E. de Ciências? Bom dia, já estamos no meio do ano”. E daí ele fala “Mas você só pega no

meu pé”. Eu digo “Eu pego no seu pé porque você está sempre está com o caderno fechado”. “Vamos lá!” Daí abro o caderno, Então ele começa a anotar ... que ... nem a mãe está percebendo que ele não está copiando determinados Como é que uma criança de 5ª série a mãe não olha a agenda, acompanha “Olha, ... meu filho ... não tem nada de Ciências ... você não teve aula hoje? A professora faltou? A professora deu outra atividade?” Então se nem em casa ele está sendo acompanhado, por que eu, diante de 30 ou 35 alunos, vou pegar no pé dele? Porque eu estou percebendo que naquele momento ele não está copiando. Então eu acho que é aquela coisa de alguém presente que está olhando por ele. Eu acho que é isso.

R – Então vamos ampliar mais. A palavra-chave é conflito. Vamos nos restringir às 5ª e 6ª séries. Então quais, ... primeiro, por que que você acha que existe conflito? Quais são os geradores ... onde está o centro da questão? Então, o conflito existe por que razão? Quais são as razões que levaram à situação de conflito?

E – Nesse caso meu, com a aluna, no caso do celular, o que levantou o conflito foi a ideia de ela não aceitar que eu dissesse não para ela, ... ouvir um não. Eu acho que as crianças ... cada vez mais sentem o problema de ouvir um não. Isso é motivo para o conflito. Ou entre eles ou professor-aluno. A palavra não. Eles não sabem o que significa um não. “Posso ir ao banheiro?” “Não”. “Mas por quê?” Então eles te questionam o tempo todo. Isso é um conflito. “Por que a professora não deixa ir ao banheiro?” Então eles não têm mais ... “Não pode agora”. Quando se está no meio de uma explicação, não pode atender o celular, “Mas, por que eu não posso se é a minha mãe?” Então, o problema de saber ouvir um não é motivo para conflito. E no caso deles, eu não sei ... eu acredito ... que essa coisa de um pegar uma coisa do outro é para chamar a atenção. Aquela criança que tem esse comportamento de pegar uma coisa de um aluno, ou de falar uma coisa para que todo mundo caia na risada, e eu não goste, é ... alguma coisa está faltando naquela criança. Não sei se é a atenção. Não sei se é algum problema de saúde, talvez ... mas ele quer aparecer para que ... é um tipo de socorro. “Me ajude, eu não estou bem.” Porque você percebe, quando o conflito é entre eles, o envolvido, na maioria das vezes, é sempre o mesmo. Ou ele que pegou, ou ele que contou a piada, ou ele que ofendeu um aluno. Sempre é aquele indivíduo. Então para o professor é assim. Uma grande

parte é o problema do não. Porque o conflito começa quando eles escutam o não. Ou para o celular, ou para o banheiro, ou para o chiclete, ou para a conversa paralela, ... começa um conflito ali. E entre eles existe o momento de chamar a atenção.

R – Nestes últimos dois anos, você teve alguma situação em que o conflito partiu de você? Houve um momento em que você teve um conflito com um aluno?

E – Houve um momento em que aconteceu com uma aluna que mentiu. Então uma professora pediu que ela fosse realizar uma prova rápida de Inglês no momento da minha aula. E essa aluna falou para a professora “Professora, a professora E. não deixa sair”. E a professora disse assim: “Não, eu já conversei com a professora E. e ela disse que você pode sair por dez minutos”. Ela disse: “Eu conversei com a professora E. e ela disse não”. Quando eu estava indo para a sala dessa aluna, a professora se encontrou comigo e com a aluna e disse que a aluna havia mentido. E eu chamei e falei: “Olha, em algum momento eu disse que você não poderia fazer a prova da professora?” “Disse”. “Eu não estou acreditando, eu disse que você não poderia?” “Sim”. “Olha, professora, ela vai fazer a prova, depois eu converso com ela”. Chamei essa aluna depois para conversar. “Eu não estou acreditando que você está dizendo algo que eu não disse”. “Ah, professora você disse.” Então eu falei: “Em que momento?” “No mesmo momento em que você falou que eu não tinha trazido a apostila, sendo que eu trouxe”. Então no mesmo momento ela disse duas mentiras ... eu fiquei indignada e eu falei: “Eu não estou acreditando dizendo isso e afirmando na minha frente”. E ela disse que sim. Então naquele dia fiquei bastante assim, ..., ela levantava às vezes a mão para fazer uma pergunta, naquele momento, eu tentava evitar porque despertou um sentimento ... não digo de raiva, não foi raiva que eu senti. Mas eu não pude acreditar, estava na minha frente dizendo algo que eu não havia dito. Nesse dia ... não foi uma briga, nós não nos atitamos em relação a isso, eu apenas chamei a atenção porque ela estava falando aquilo, sendo que eu não havia falado, mas naquele dia a menina marcou. Até o final da aula, olha e fala ... “Será que estou louca? Não estou acreditando”. E foi uma situação que me marcou muito porque ... na 5ª série ela estar dizendo que eu disse algo que eu não disse. Essa situação me marcou bastante. Mas, depois, passou e

não fiquei com mágoa da aluna, mas eu confesso que naquele dia aconteceu no começo da aula, a aula inteira foi difícil.

R – Quanto tempo demorou para passar esse mal-estar?

E – Ah! Até o final da aula. Daí quando vou para a outra classe, até o final da aula nessa turma ficou algo ruim. Mas quando já entrei na outra turma, essa turma já me recebe de outra maneira, já está ...

R – E no dia seguinte?

E – ... Esquece. Daí ela veio me pedir desculpas. Ela encontrou comigo no corredor assim que eu estava indo novamente para a sala dela. Ela falou: “Gostaria de pedir desculpas”. “Pelo quê?” Eu fiz de conta que eu não me lembrava mais. E ela falou: “Pelo que eu falei ontem.” “Pelo que você falou ontem?” “E o que você falou ontem?”. Eu queria que ela dissesse o que aconteceu. Ela falou: “Quando eu disse para você que a professora tinha me chamado e eu falei que você não tinha deixado”. “Por que você fez isso?” Ela disse: “Porque eu não queria fazer a prova”. O teste, eu acho que era um teste. Eu falei: “Mas escuta como é que você coloca uma professora numa situação tão complicada, para a outra professora eu estava louca ... e envolvendo outras pessoas?”. “Ah! Professora, na hora eu não pensei, não queria fazer a prova e a única solução foi ter colocado o seu nome”. Daí conversei, pedi para que ela não fizesse mais isso, que numa outra situação ela podia se atrapalhar, uma outra pessoa podia não gostar e tomar uma atitude mais drástica e no momento eu só conversei com ela. E teve um outro caso de uma aluna que eu acho incrível. Uma menininha que veio de outro colégio e ela tinha aquela caneta que apaga. Ela fez a prova todinha. Corrigi a prova e no dia que eu entreguei a prova, fazendo a correção na lousa, ela me traz duas questões em que eu tinha dado errado e ela falou: “Professora, você me deu errado, mas está correta”. Daí eu olhei e falei “Não é possível, né? Olhei e no ato eu levantei a prova e notei que algo estava atrás. Daí eu pedi ... olhei para ela “Você apagou minha prova?” “Não, não apaguei a sua prova professora”. “Então me empresta a caneta com que você fez a prova”. “Não está no meu estojo”. “Não, vamos até a sua carteira que vou ajudar você a procurar”. Ela começou a tremer. Eu falei: “Por favor, abra seu estojo”. Na

hora que ela abriu eu vi eu disse: “Foi com essa canetinha que você fez a prova?” Ela falou: “Foi”. Eu escrevi no caderno dela e ... do outro lado tem uma borrachinha ... e apagou. Eu perguntei: “Você fez isso na minha prova? ... por favor me responda agora”. Ela começou a chorar. Eu falei: “Você fez?” E daí ela: “Fiz”. Nunca tinha me acontecido comigo, 5ª série fazendo isso. E agora. Fiz um comunicado para a orientação, não excluí a menina no momento, ela ficou na sala, e comentei com ela: “Vou fazer um encaminhamento para a orientação e eu vou querer conversar com sua mãe.” Daí mandei para a orientação, a mãe veio, marcou uma reunião comigo, conversei. E a mãe também não sabia que a tia que trouxe a caneta dos Estados Unidos pra ela. A mãe pediu muitas desculpas, ficou muito sem graça, disse que ela não imaginava. A aluna disse que ela estava no desespero, precisava de nota e que ela fez isso. No dia seguinte a menina me procurou, conversou comigo, pediu desculpas e que ela não sabia porque fez aquilo, porque na hora ela reagiu da melhor forma. E ... faço um ano sempre para dizer “Olha, por que você faz isso com isso, é um documento, é grave o que você fez”, tudo, conversei e também isso resolveu a situação. Mas foi difícil.

R – Mas difícil por quê? Difícil para administrar ou difícil para ...?

E – No momento que eu peguei, difícil para saber, será que estou acusando a menina? Será que eu tenho essa certeza que ela apagou? A princípio tudo mostrava que sim. Mas, meu Deus, estou fazendo a acusação de algo que ela não fez? Então, a princípio foi a pergunta, chamei “Você apagou?” Ela disse que não. E agora ... Será que apagou, ... não apagou. Confirmei de novo. “Então pega a canetinha”, daí nessa hora ela apagou, daí ela confessou, chorou e confessou. Então nesse momento eu acho que é a indignação, ... será que estou errando? Eu não acredito que uma criança dessa idade fez isso. Como é que teve essa ideia de fazer isso e achar que a professora não iria descobrir. E depois eu acho que essa situação, assim, de conforto de um conversar, ela pedir desculpas, ela assumiu o erro dela e ela dizer “Olha, professora eu não vou mais fazer isso. Aprendi, me desculpa”. Então, a situação assim puxa, tomara que ela tenha aprendido com a lição. Também não achar que a gente não é tão bobinho assim, de cair numa história dessa.

ANEXO 4

Entrevista com a professora A.

14 de fevereiro de 2009

Idade: 31 anos

Professora de Geografia de 6º e 7º anos

A entrevista foi iniciada com explicações dadas pelo autor sobre os objetivos da pesquisa e como seria encaminhada.

Segue a transcrição, sendo o autor representado pela letra R e a entrevistada pela letra A.

R – Gostaria que descrevesse uma situação de conflito em sala de aula que tenha ocorrido recentemente.

A – Oh, ..., então se a gente pensar em uma situação logo de cara com 5ª e 6ª, porque eu sempre tive mais dificuldade com as séries, ... aliás, intermediárias entre Fundamental II e Ensino Médio, eu acho 8ª. série uma série de muito mais conflitos. Os conflitos que acho mais comuns de resolver em 5ª e 6ª séries são mais entre os próprios alunos do que com o aluno e o professor. Então, eu me sinto mais à vontade com 5ª e 6ª porque eu sinto que eles não são parecidos comigo. E como é a relação entre eles, então aí é mais fácil de resolver. Agora um conflito, assim, que acontece comigo às vezes é a questão do aluno muito agitado, ou então aqueles alunos que têm hiperatividade comprovada por laudo médico, eu acho mais trabalhoso um pouco. Então, os que não se concentram, que a gente pede silêncio, que às vezes atrapalham o andamento da aula. Agora você quer saber como a gente faz para ...

R – A palavra conflito, quando a gente fala em conflito, a gente geralmente pensa em uma situação muito desagradável e horrível, não precisa ser assim, o conflito é uma situação que incomoda. Só isso. Porque não precisa ser um exemplo exagerado. Simplesmente incomodou, você não se sentiu bem ... você teve que parar a aula ... o aluno. Então, vamos começar primeiro por essa situação. Você já situou um grupo, os alunos que são agitados. Então, nessa situação, você ... lembra de alguma?

A – Lembro a famosa guerrinha de borracha, né ... em que um colega, ... lá, ... vai arrancando a borracha enquanto todo mundo está acompanhando a aula, anotando no caderno, e ele faz questão de estar com o caderno fechado, questão de estar alheio ao que está acontecendo na sala de aula, e não contente de estar alheio sozinho, ainda quer incomodar os colegas. Então você tem que parar a aula, parar a explicação, chamar a atenção. Geralmente eu tento fazer isso de forma carinhosa sem expor muito o aluno. “Então vamos lá”. Uso termos carinhosos “querido, meu anjo” porque eles são pequeninos e tento trazer o aluno mais para a frente, às vezes vou até a carteira dele, abro o caderno dele, falo “deixa ver o que você está anotando” e assim está resolvido. Tem alguns ... casos que dão certo, tem outros que os alunos são mais resistentes e aí ele tenta ... peitar o professor. Mas, na 5ª série é um pouco mais difícil eles quererem entrar em conflito com o professor. Então, às vezes a gente consegue resolver no diálogo mesmo.

R – Então nessa situação em que o aluno tenta peitar o professor. Você já viveu uma situação dessa?

A – Já vivi.

R – Então como você procedeu nesse momento, nesse exemplo?

A – Então era um aluno bastante difícil, no caso, tinha o histórico de conflito com todos os outros professores também. Eu já vinha tentando resolver com esse aluno na forma de diálogo, quando se tornou uma coisa insustentável dentro da sala de aula. Aí eu tomei a decisão por excluí-lo da sala e encaminhá-lo à orientação educacional.

R – Agora. ... Nesse momento, pensando nesse aluno que foi excluído da sala. Como é que você se sentiu nesse evento, que sensações você teve?

A – Ah, isso mexe com a gente. Primeiro a sensação de impotência, você falar, “Nossa, como eu não consegui resolver esse problema com uma criança, né, tem menos da metade da minha idade, como não consegui sozinha dar conta da situação?” Mas é que às vezes demanda um tempo maior do que aquele que a

gente pode ... dar em sala de aula. Eu não posso, também, tentar resolver a questão com os alunos demandando um tempo muito grande e deixar os outros vinte e poucos alunos ou trinta e poucos alunos esperando aquela situação que, às vezes, até se torna constrangedora. Então, quando, geralmente, assim, eu emocionalmente estou abalada já, ... nervosa ... alguma coisa, antes da situação piorar, eu acho melhor, mais conveniente encaminhá-lo à OE (Orientação Educacional) e depois tentar conversar com o aluno depois, resgatar isso depois.

R – E esse abalamento, como é que ele se manifesta?

A – Eu, geralmente, fico em silêncio primeiro. Ele se manifesta mais no olhar do que nas palavras. A última coisa que eu tento fazer é gritar com o aluno, porque se eu grito depois eu me arrependo. Por isso sempre vai na conversa, uma conversa séria, olhando no olho do aluno, depois ela se manifesta no silêncio que fica só no olhar e aí vem um suspiro, e depois de algum tempo, ... um suspiro é quando eu penso “não agora, daqui não consigo ultrapassar”. Ài na hora que eu dou o suspiro eu sei que é a hora do aluno se retirar e eu peço isso com educação sempre, nunca aos berros nem colocando o aluno numa situação muito ruim. Eu sempre falo para ele “acho melhor você sair, vou te encaminhar até a OE, você vai conversar lá em cima, explicar lá em cima o que aconteceu aqui e depois a gente conversa”. Então, eu coloco educadamente, ponho o aluno para fora da sala de aula e prossigo a aula ... e nos três primeiros minutos ainda um pouco ... abalada assim, depois a aula retorna normalmente.

R – E essa situação, do menino que jogou a borrachinha, você viveu esse momento e aí você excluiu o menino. Essa situação do menino, esse evento todo deve ter durado uns três ou quatro minutos, mais ou menos. E os outros alunos?

A – Ah! Eles ficam parados olhando. A sala fica em silêncio, ... a hora que um aluno começa provocar muito, assim,... na verdade, não é jogar borrachinha que vai fazer o aluno ser excluído. Jogar borrachinha é coisa que consigo resolver sem problema em sala de aula. É que, às vezes, o perfil do aluno que está jogando a borrachinha, quando é um perfil de aluno muito mais trabalhoso, a história não acaba só na borrachinha. Há inconvenientes, ... incomoda os colegas. Então é um caso mais

trabalhoso, não é tão simples como jogar a borrachinha. Mas, enquanto eu estou resolvendo, os outros colegas vão percebendo, eu acho um pouco, o clima vai ficando um pouco mais tenso e eles param. Eles ficam observando, um pouco com cara de assustados, o que não tem na cara do outro que está aprontando. Os que estão na sala estão mais do que o que está aprontando com a turma.

R – Aí ele saiu, você continua a aula e vai em frente?

A – Aí vai em frente. Aí eu sim eu que sinto um pouco de desconforto dentro de mim durante alguns minutos, mas eu acho que isso não transparece porque quando o que está incomodando sai, a própria sala parece que tem um ar de alívio. Eles também dão um suspiro, vamos ter aula agora. Não sei se eles sentem, agora a professora está mais calma, acabou o período de tensão, eu não sei o que eles sentem realmente. Eu não sei se eles pensam, ou o colega deixou de incomodar ou agora a professora voltou a ser a professora normal, mais calma. Mas dá para perceber que fica um ar mais leve na sala.

R – E você não pergunta para eles?

A – Não, nunca conversei. Às vezes os próprios alunos comentam. “Ai, professora, como o fulano fez isso?” “Ah, professora, como ele teve coragem de dizer tal coisa para você?” Mas aí, eu não alongo o assunto com os alunos. Eu falo, “mas é pessoal, vamos para a aula agora”.

R – Agora vamos imaginar. Aconteceu isso hoje, a borrachinha, aquela encrenca, eu falei em três ou quatro minutos. Dura mais?

A – Não, três, quatro minutos o momento de colocar o aluno para fora. Agora assim, o que eu quero dizer, não vai ter um conflito de três ou quatro minutos que vai fazer eu colocar o aluno para fora. É que ele já vem incomodando antes.

R – Normalmente, da borrachinha até a saída, leva quanto tempo?

A – Bom é que geralmente esses alunos são aqueles que você entra em sala de aula e eles já estão aprontando. É aquele que, quando tem a prova, é o que está estirado no chão, se jogando, se virando de um lado para outro. Então assim até ... isso continua, desde do momento que começou a aula, isso continua, acho que vão uns vinte minutos, às vezes, até um pouco mais tentando controlar isso em sala de aula. A não ser que seja uma coisa muito grave. Você entra em sala de aula, aconteceu uma coisa gravíssima, então é aquele caso que o aluno tem que subir mesmo, às vezes agride um colega, uma briga entre dois colegas, ... que seja uma gravidade maior, aí tem que ser encaminhado mesmo.

R – Então aconteceu aquele... borrachinha, ... discutiu um pouquinho, você excluiu. Acabou a aula. Você sai da classe. Vamos supor que você sai da classe e tenha um momento qualquer em que você não vai ter aula. Como você sai da classe, como é que você está se sentindo?

A – Ah! Triste, eu acho. Triste pela situação. Às vezes, triste pela dúvida de que “será que eu resolvi isso de maneira adequada?”, “será que eu contei só com o meu profissionalismo e de minha experiência ou será que tinha um pouco de sentimento meu nisso, de mágoa minha?” Então, vem uma tristeza assim, mista de preocupação. Às vezes, dependendo do caso, revolta. Você fala: “Como que pode esse menino ter agido dessa forma?” “Como se pode às vezes são pais com quem já conversamos e os pais não têm que tempo de ver como é o próprio filho?” “Como pode? Eu queria que o pai estivesse aqui para ele ver que não sou eu que estou aumentando o caso”. Então depende, cada caso é um caso, mas sempre vem uma preocupação junto de que “será que o que eu fiz foi certo?”, “será que tinha uma outra maneira de lidar com esse aluno?” Às vezes, “será que eu estou dando muita aula e se eu tivesse com menos aula, será que eu teria mais paciência para lidar com isso de outra forma?” “Será que isso é resultado da correria, da vontade de terminar aula?” Porque a gente tem a programação também e não poder parar e pensar melhor. Vem sempre a preocupação.

R – E o dia seguinte, quando você encontra esse aluno de volta? Assim, aconteceu hoje, mas na 3ª. feira você dá aula para ele de novo?

A – Ah, para mim o dia seguinte em relação a isso, eu sou bem tranquila. Para mim é como se não tivesse acontecido o dia anterior em termos de mágoa. Não é que eu esqueça o que aconteceu, mas eu acho que consigo tratar esse aluno como qualquer outro aluno, sem mágoa. Então, para alunos de 5ª série eu tenho muito o hábito de colar figurinha no caderno, de às vezes fazer um carinho no cabelo enquanto ele está fazendo a atividade e eu faço isso com o próprio aluno que foi excluído no dia anterior, também. Eu venho e falo, “olha, como hoje o seu caderno está bonito, tá vendo?”. Às vezes até lembro do dia anterior e falo, “oh, você se comportou melhor, você viu? Vamos ver se continua assim”. Tal, ... mas sempre no sentido positivo. Nunca, “você ontem fez tal coisa, você ontem foi excluído”.

R – Outro tipo de conflito que você citou é entre os alunos. Nessa situação, vamos fazer a mesma coisa, primeiro uma situação que mostre o conflito entre eles e depois o mesmo processo de análise com relação a isso.

A – Assim, entre eles é muito difícil acontecer, porque cada um tem sempre a sua versão. Difícil de resolver que eu digo é resolver o problema em si. É mais fácil mandar parar e tocar a aula, mas eles querem que a gente resolva o problema deles. Então “Professora, fulano fez isso”. “Mas, sicrano fez isso antes”. “Ah, mas foi você que começou”. Então, geralmente eu tento não entrar no problema deles, eu tento resolver do lado de fora. Mas, o que eu preciso fazer? Que eles parem, se entendam ali temporariamente para tentarem se acalmar e a gente prosseguir com a aula. Então, eu entro como mediadora do conflito geral não do conflito entre os dois. E aí geralmente converso e falo: “Olha, vocês conversam sobre isso com mais calma, tenha paciência, olha a posição de seu colega”. Separo os dois e aí é mais fácil um pouco resolver.

R – E essa situação é frequente ou ocorre de vez em quando os conflitos entre eles?

A – Eu acho que é um pouco frequente. Mas é igual que briga de irmãos, que às vezes o pai quer resolver e passa três minutos e o pai ainda está com a cabeça quente e os dois já estão se abraçando de novo. Então, por isso que eu acho melhor a gente resolver o problema deles, que é deles né?, eu acho melhor resolver o

conflito ali no momento certo. Porque eu sei que vai passar um tempo e os dois vão se entender de novo.

R – Agora nessa situação de conflito entre eles, você está dando a sua aula, bonitinho, direitinho, tudo certo. Na hora em que ocorre o conflito você acaba parando a aula. Então, nesse momento, você está desenvolvendo tudo, acontece lá, um pega a garrafinha do outro. Aí você tem que parar. Nesse momento como é que você se sente?

A – Ah! Me sinto meio mãe.

R – Meio mãe. O que é isso?

A – Eu sinto menos dor interna do que quando o problema é comigo. Então, vamos dar um exemplo. O colega de trás está chutando a carteira do colega da frente, o colega da frente se irrita e arrasta a carteira para trás. O outro chuta mais e aquilo vai virando uma bola de neve. Aí eu peço para parar. “Olha gente, o que é isso, olha só, tem tanto espaço aqui; vai um pouquinho mais para a frente você, você vai um pouquinho mais para trás. Não quero mais que um encoste no outro.” E a coisa alivia, continua e eu não fico sentindo uma dor lá dentro assim comigo e penso “Será que eu fiz o certo? Será que isso envolveu muito o meu emocional?” Eu me sinto mais madura quando eu faço esse tipo de observação.

R – Mais madura porque você é mulher ou porque você seja mãe?

A – Acho talvez porque eu seja mãe. Porque eu tenho que resolver os conflitos de meus filhos e como eu já estou habituada e já percebo o que acontece depois, antes e durante desses conflitos, então eu me sinto mais segura quando vou agir. Talvez porque com os meus filhos não tenho essa questão de me peitar, ... de serem agressivos comigo, então talvez isso seja uma coisa mais nova para se fazer com alunos em sala de aula. Mas como em casa eu já resolvo o conflito dos filhos, eu acho que talvez isso na sala de aula seja algo mais apropriado, meu, uma coisa mais minha e que eu consigo fazer com mais naturalidade.

R – Agora você comentou uma coisa interessante, no primeiro caso, eu não sei se você percebeu em nossa conversa, apareceu um outro conflito, o conflito da A., a A. com a própria A. Será que eu fiz certo? Será o que eu fiz é correto? Como você vê o seu conflito perante a situação de problema? Isso te angustia muito, ... pouco?

A – Ah! Angustia, não muito. Eu me angustio um pouco, eu fico um pouco angustiada, mas a palavra chefe nisso é a preocupação. Eu tenho muita preocupação, principalmente com os menorzinhos, porque vem de novo a questão da mãe, eu sempre penso que eu não deveria fazer com os alunos o que eu não quisesse que fizessem com os meus filhos. Então eu sempre penso: “Será que eu fui agressiva? Será que eu vou deixar um trauma nesse aluno? Será que eu usei uma palavra que o aluno vai sentir muito?” Então, eu sempre tenho que ser firme, mas sem ferir o sentimento do aluno. Porque eu acho que são pessoinhas ainda sim frágeis em termos emocionais. Eu acho que às vezes uma palavra que um adulto escutaria e encararia sem problemas, eu acho que às vezes pode marcar muito a vida de uma criança. Então ... sempre é uma preocupação, é um medo, de que no meu emocional venha afetar o emocional do aluno no futuro, por exemplo. Então, assim, por mais nervosa que eu esteja com o aluno que foi agressivo comigo ou que tenha me desafiado, eu sempre me preocupo com o que eu vou falar para esse aluno. Porque às vezes a vontade é de der um xingo e não pode.

R – E que papel você esta representando lá?

A – Ah! Eu acho que é um papel assim, ... de formadora não só em relação às questões de Geografia, em relação ao assunto Geografia, mas eu acho que é uma idade crucial, nessa faixa etária, para o papel dele como ser humano. Eu sinto muito, assim, que o aluno vai se formar a autoestima dele, ali, está aberta, está muito exposta. Então se a gente cutucar no lugar errado, eu tenho medo que ele fique com a autoestima muita abalada. Então, meu papel é não só de professora, de ensinar conteúdo, mas tentar lidar com esses conflitos e os próprios conflitos do aluno que ele tem com ele mesmo. Para que ele tenha uma vida tranquila no futuro, seguro de si, seguro de seus atos.

R – E onde fica a sua espontaneidade?

A – Ah! Eu acho que no Na verdade em todos os lugares a gente tem um papel, né? Que pensar, mesmo em casa, meu papel como mulher, como papel de mãe, eu tenho funções, mas essas funções por mais que sejam direcionadas elas vêm todas permeadas com espontaneidade. Então, na sala de aula, também. Eu sei que eu não posso fazer algumas coisas, mas isso não quer dizer que eu seja um robô ali, nas aulas o tempo inteiro. Eu estou seguindo as regras, não só institucionais, mas as regras sociais de um adulto que não pode ser agressivo com uma criança. Eu acho que uma regra social, independente de ser da escola ou não. Não é porque eu estou na escola que eu não vou gritar com criança. Se eu estivesse na rua eu também não seria agressiva com uma criança, acho que é uma regra social. Mas isso não tira a espontaneidade, porque ela vem, a espontaneidade vem permeada nesses acontecimentos.

R – Eu fiz essa pergunta porque várias pessoas que falam assim: “eu preciso tomar cuidado para” “eu tenho medo de ...” Então, como fica a A. em tudo isso?

A – Não, a A. está lá também. Mas eu acho que é uma A. que tem que ser cuidadosa. Eu acho, como assim, qualquer outra história da vida. Se for a um restaurante e tiver com um sapato apertado e eu quero tirar, ficar descalça, com o pé para cima, ..., vem nossa máscara social que a gente tem que usar de vez em quando, que não pode ser muito grossa, mas também a gente não pode se despir completamente dessa máscara, senão a gente sai só fazendo o que a gente quer por aí e não está certo.

R – E este momento que você está vivendo aqui, o que você acha? É uma participação espontânea, voluntária, num sábado?

A – Ah, é! Eu fiquei curiosa em relação a qual seria o tipo de conversa. Será que ele vai perguntar alguma coisa que não sei responder? Fiquei muito tranquila, como se fosse uma conversa, como se eu estivesse com uma colega, conversando, ... essas coisas que todo professor faz. Nossa vida social é recheada de professores, todo churrasco em casa, toda festa, como eu sou professora, meu marido é professor,

minha mãe foi professora, então vão sempre alunos lá, então é como se fosse uma conversa de um churrasco.

R – A E. fala, ... fala, e você é mais objetiva.

A – Então, eu acho que esse é um dos meus pontos fortes, quer dizer que eu acho forte, mas pode ser que outras pessoas achem isso ruim. Mas eu mostro que eu sou uma pessoa muito objetiva e às vezes impaciente com a falta de objetividade. Então, por exemplo, em reuniões pedagógicas no colégio, quando às vezes a gente fica divagando ... eu não tenho muita paciência. Eu fico batendo a caneta na mesa, balançando o pé, que eu quero sim que fale o que é, o que é para fazer, quem é para fazer, ... eu gosto das coisas, assim ... rápidas e breves. Não só uma ansiedade da rapidez em si, mas para ser mais direto mesmo.

R – Quer dizer que você é uma pessoa organizada?

A – Muito. Eu sou muito organizada, assim em relação a ... colégio, à casa, tudo é etiquetado, tudo é separado, ... eu não consigo preparar aula, por exemplo, se eu estou em um lugar qualquer, pego um livro, abro, ... para preparar aula eu tenho todo um ritual em que está a pasta da série certa, em cima do livro da mesma série, o estojo, ... alinhado ... a hora que está organizado, eu vou e aí eu vou rápido ... de forma objetiva.

R – E mesmo assim, quando existe um conflito, você não se sente muito mal?

A – Como assim?

R – Por que você imagina só ... você está tudo certinho ... você vai preparar aula, uma folha aqui, um caderno aqui ...

A – Ah! Você sabia que esse foi um assunto meu já de terapia?

R – Então você fez terapia?

A – Eu faço ainda, já faz três anos. E eu sempre levo essas questões escolares para a terapia também. E isso assim, como que uma pessoa tão a minha sempre me perguntou isso: “Como você tão organizada, com um roteiro já tão direcionado, como você consegue sair ... meio porque, quando você vai resolver um conflito, alguma coisa, seu roteiro foi rompido, você organizou uma coisa e não sabe se vai ter conflito ou não?” Aí, eu sempre avisava a minha terapeuta que para mim o conflito “ter que parar aula” é aquela margem que a gente coloca, como uma empresa coloca, um supermercado coloca uma margem de perda, porque a mercadoria vai estragar, vai cair, ou vão furtar a mercadoria, e tudo mais. Então eu faço em minha aula também uma margenzinha de perda, ou para resolver um conflito ou às vezes um aviso das pessoas que vêm de fora e querem entrar no meio de sua aula para explicar um procedimento para os alunos, esse tipo de coisa. Então é assim, apesar de eu ter um roteiro todo fechado, existe nesse roteiro, nessa organização, uma margem para que eu saia, para resolver esse tipo de conflito.

R – Então, provavelmente, com os maiores você deve ter mais problemas.

A – Tenho. Por isso que eu falei com os maiores, eu ... antes só dava aula para o Ensino Médio. Eu não tinha muito problema com o Ensino Médio porque era uma relação até ... assim ... um pouco de amizade, que eu hoje não acho bom. Quando eu deixei o Ensino Médio e assumi aulas de Fundamental II, que foi o ano passado, eu estava com 5ª série, 6ª. série e 8ª série e aí foi um conflito para mim, porque acho foi uma transição em minha vida, quando eu percebi que o aluno não é meu amigo ... assim, não amigo de ..., lógico que a gente gosta, tem acesso, mas não é amigo com quem posso bater papo, não posso falar sobre a festa que o menino foi, do Ensino Médio, por exemplo. E eu percebi que, na verdade, até com os alunos do Ensino Médio estava um pouco errada essa relação, um pouco deturpada, porque eles gostavam muito de mim, gostavam muito da aula, mas eles precisavam gostar de mim como professora e não como uma amiga deles como eu acho que vinha acontecendo anteriormente. E foi bem nessa transição que eu já tinha deixado de dar aula para o Ensino Médio. E aí eu comecei a ter uma postura mais madura, eu acho, com os alunos de 5ª e 6ª. E entrei em conflito com os alunos de 8ª porque, ... já não conseguia mais lidar com os alunos de 8ª. como ... eu chamava de “vocês” , “eu gosto das mesmas músicas que vocês gostam”, não conseguia mais ter essa

postura porque eu já estava tendo a experiência de 5ª e 6ª em que eu era a chefe ali, eu estava controlando a sala e ... aí ... eu tive um pouco de conflito, tanto que esse ano eu pedi para deixar a 8ª série, peguei com 5ª, 6ª e 7ª.

R – Bem ...

A – Está uma transição vi, eu já percebi começando, eu já percebi eles estão indo mais indo mais para a cara um pouquinho de 8ª do que para 6ª. Mas como eu já dava aula para eles anteriormente, no ano passado, então já tem pelo menos um ... histórico que garanta essa postura mais professor e aluno.

ANEXO 5

Entrevista com a professora R.C.

30 de março de 2009

Idade: 59 anos

Professora de Português e Inglês de 6º e 7º anos (aposentada do Ensino Público Municipal e Estadual)

A entrevista foi iniciada com explicações dadas pelo autor sobre os objetivos da pesquisa e como seria encaminhada. Foi realizada na entidade em que a professora trabalha e ocorreu numa sala de aula entre a troca de períodos.

Há um detalhe significativo a ser registrado. A professora R.C.. comentou no final da entrevista que nos 6º e 7º anos os conflitos mais significativos ocorrem entre os alunos e cabe ao professor mediá-los. Comentou, ainda, que nas séries superiores os conflitos mais frequentes ocorrem entre os alunos e os professores. No caso dessa professora, a decisão dela se aposentar ocorreu a partir da vivência com uma classe da 2ª série do Ensino Médio. Essa classe era formada por alunas do Curso de Magistério, que foi extinto na época e as alunas transferidas para uma classe de Ensino Médio regular. A professora R.C., que já tinha tempo suficiente para requerer a aposentadoria, sentiu-se descontente com o seu trabalho e resolveu aposentar-se definitivamente. Pouco tempo depois, foi convidada para trabalhar no programa de reforço mantido pela igreja e aceitou, já que se tratava de alunos de 5º e 6º anos.

A professora R.C. é uma pessoa saudável e dinâmica e mostra-se muito envolvida com seu trabalho.

Segue a transcrição, sendo o autor representado pela letra R e a entrevistada pelas letras RC.

R – Gostaria que descrevesse uma situação de conflito em sala de aula que tenha ocorrido recentemente.

RC – Recentemente eu tive um conflito com um aluno, entre mim e ele, não foi um conflito entre alunos. O aluno tinha uma pesquisa para fazer sobre ... deixe me lembrar agora ... era sobre ... o feudalismo. Alguma coisa do senhor feudal, daquela sociedade toda. Então nós achamos aqui um livro de pesquisa e dividimos pelas crianças, que tinham umas cinco que tinham que precisavam fazer essa pesquisa e esse menino disse “Professora, eu não vou fazer a pesquisa porque alguém me disse que eu tinha que levar só a cartolina”. Eu disse “não, você vai levar a cartolina mas você vai ter que levar também uma contribuição sua, você precisa ler alguma coisa, para poder na hora estar a par de tudo que está acontecendo; então, faça, ... pegue esse pedaço que não é tão grande, veja resuma um pouquinho, o que é mais importante aqui?” Orientei, o que era mais importante, ..., copia aí. Aí o menino copiou, os outros foram copiando também, e os outros que não tinham a pesquisa estavam fazendo outras atividades. Quando ele terminou de copiar, ele pegou o livro e jogou com toda a força na minha mesa, ..., mas, jogou, e eu disse “F. o que a gente diz quando alguém ... emprestou alguma coisa que alguém emprestou material para você?” “É, não sei se é muito obrigado não, porque essa porcaria aqui eu não precisava copiar nada”. Eu falei “Ah!, você não precisava copiar? Mas, então, você quer participar só levando a cartolina. É assim que se fala F.? Então nós vamos fazer o seguinte. Você vai sentar, vai pegar a folha que você pegou, porque não precisa dessa folha, você não precisa dessa folha, você mesmo vai pegar e jogar no lixo, porque você não precisa dessa folha, você disse que não precisa, ..., você não quer essa folha, então você não vai precisar, então jogue no lixo. Acabou. Não tem mais problema, você não precisa ficar nervoso” “É, mas, e o tempo que eu perdi copiando?” Eu falei “Você perdeu tempo F.? Eu acho que você aprendeu alguma coisa”. E assim, nós discutimos e eu disse “Agora quero falar com sua mãe, ... só que antes você vai contar para ela, mas eu quero que você conte direitinho como aconteceu, porque eu não vou esconder absolutamente nada dela e quero ver se esse comportamento é o comportamento gostaria que você tivesse”. Aí gerou aquele mal-estar, naquele dia ele não falou mais comigo e eu não consegui falar mais com ele, continuamos a nossa aula e realmente foi, assim, um mal-estar muito grande, porque ele foi, assim, muito grosseiro, ... muito grosseiro.

R – E você, ..., no momento em que você viveu esse conflito, você lembra das sensações, dos sentimentos que você teve?

RC – Professor, é muito triste, assim, ..., eu não sei, porque tantas vezes que eu já passei por esse tipo de acontecimento, mas todas as vezes me dá uma, assim, uma ... sabe um nervoso muito grande, uma sensação de fazer as coisas e ... sabe dar murro em ponta de faca, ... você quer fazer, quer ajudar e ... aquilo parece que não tem resultado nenhum. Então, é uma sensação muito ruim, um mal-estar. Aí as outras crianças ficam, assim, também, ... sabe ... aquela situação de ... desconforto, ... sabe?

R – E esse mal-estar fica por quanto tempo?

RC – Ah professor, atrapalha, atrapalha, eu tenho que ser forte vamos dizer, ..., fica por todo o período de aula, enquanto a criança está ali, fica. Só que eu tenho essa coisa, assim, ... de separar um pouco. Então eu falo “as outras crianças não têm culpa” e eu tento que ser o mais natural possível, mas eu sei que não estou sendo. Eu não consigo ser a mesma. Aí no dia seguinte, até passa professor, a gente esquece. Sabe, assim, aquela sensação de mal-estar, mas, naquele dia atrapalha realmente e é uma coisa, assim, muito ruim e nós temos um período de aula longo, porque não é como na escola comum ... que são 55 minutos de aula, depois uma outra aula, ou 60. Não, aqui são três horas e meia, então ... aconteceu, vamos dizer ... depois de uma hora do início das aulas, então perdurou até a saída que foi às 4h e 30 min da tarde. Entendeu, ... então, uma sensação ruim de desconforto, de decepção, de ... sabe ... de muito ruim.

R – Você encaminhou a solução, conversou com a mãe, devolveu a folha ao aluno, mas a aula durou mais um pouco. Naquele pouco tempo, como é que você lidou com essa situação? Você não falou mais com o menino, ou ele não falou mais com você?

RC – Ele não falou mais comigo, professor. Agora tem uma coisa. Se ele tivesse falado comigo eu teria respondido, secamente, eu me conheço. Eu teria respondido secamente, porém ele não falou mais. ... Ele não perguntou mais nada, ele não pediu desculpas. Agora, no dia seguinte professor, ele veio pedir desculpas. No dia seguinte, .. foi assim, eu não conversei mais com ele nesse dia, entendeu, o encaminhamento foi esse. Aí, ele veio falar comigo antes da mãe vir falar comigo,

entendeu. ... Pediu “professora, eu quero me desculpar pela atitude de ontem”. Eu falei, ... mas aí ainda eu perguntei “mas é uma desculpa, assim, de coração ou você está pedindo só porque sua mãe porque a sua mãe pediu pra você pedir desculpas para mim?” Ele falou “não professora, eu escolhi errado.” Aí eu disse professor, assim, que também naquele mesmo dia, que eu jamais daria alguma coisa para ele fazer uma pesquisa. A não ser que ele viesse me pedir. Mas que eu não ofereceria absolutamente mais nada para ele, mesmo que eu soubesse que os colegas de classe tivessem uma pesquisa, alguma coisa, eu não iria oferecer mais nada. Só se ele viesse me pedir, ... sabendo como pedir. Eu propus isso e disse e nós estamos conversados, então ... naquele dia eu não conversei mais, eu lidei dessa forma. E no dia seguinte ele veio pedir desculpas eu o tratei normalmente como se nada houvesse acontecido. Aí eu consigo mesmo, porque ele se retratou e tudo. Mais tarde, posteriormente, veio a mãe. Eu conversei, expliquei, ela disse que já estava sabendo, que ele tinha contado e ele tinha contado direitinho, realmente como havia acontecido.

R – E essas pesquisas foram dadas por quê? Por que precisava ou fazia parte do programa?

RC – Não. É uma pesquisa pela escola, pedida pela escola dele. Entendeu, professor? E eu oriento essas pesquisas, porque esses alunos não têm material de pesquisa. Muitos deles não têm computador. E se tem computador não tem Internet, entendeu? E nós não temos ainda um computador onde alunos possam mexer. Nós temos um computador onde eu e S., né, podemos mexer, colocar, ... pegar material e temos os livros, alguns livros de pesquisa, alguns livros paradidáticos, sabe? Então, nós, ... junto com eles, nós achamos o material de pesquisa que eles precisam pra apresentar na escola. Então, essa pesquisa não era para mim, era uma pesquisa para ser feita porque o professor de História, lá da escola pediu. Então eu oriento, “olha, o que é mais importante vocês falarem”, porque, lá, professor é assim, eles dão a pesquisa e falam “vocês vão pesquisar sobre isso”. Não dão a fonte, não dão como os alunos têm que pesquisar, sabe, ... então falta essa parte. O aluno não sabe fazer pesquisa, e eu então vou orientando, “olha, o que é mais importante vocês falarem desse tema que o professor deu?” O mais importante ... “então vamos procurar no livro, olha você procura nesse livro, você

procura nesse” e vamos pegando livros de História, alguns livros de Geografia que tenho, de Matemática e a gente vai fazendo, quando há essa tarefa para pesquisar.

R – Enquanto estava acontecendo o conflito com o menino, como estava a classe?

RC – A classe se assustou porque, obviamente, alterei o tom de voz, muito. Eu já falo meio alto e alterei o meu tom de voz e a classe ficou toda assustada, todo mundo olhando muito quieto para mim. Ninguém falava absolutamente nada, ... entendeu? Então, aquele silêncio ... pairando sobre a classe, ... sobre todos, vamos dizer assim. E eu ali, falando alto, exaltada e o menino respondendo até “não professora, porque ele só pediu ... e ...ele... assim sabe, ... eu falava e dizia, “mas ele só pediu a cartolina, eu só tenho que levar a cartolina e não tenho que fazer mais nada.” E eu tentava mostrar “mas como F. você tem que saber do que se trata essa pesquisa, ... você vai levar a cartolina e não sabe o que é, você não vai dar uma colaboração, ... todos, num trabalho em grupo feito por todos, todo mundo tem que levar material; depois vamos ver o que é melhor, o que vale a pena fazer; vocês não sabem então fazer uma pesquisa mesmo. Eu tento explicar, tento mostrar e você ... leve a cartolina, então leve a cartolina.”

R – E algum aluno fez algum comentário?

RC – Olha professor, entre eles, eles falam alguma coisinha, assim baixinho, mas depois que passa a aula, depois que o F. saiu da sala, aí “professora, mas o F. hein?”, entendeu? ... eles não fizeram um comentário assim ... “ele foi mal educado, nossa, mas que falta de educação”. Assim só. Não são todos que falam, alguns saem e não falam nada.

R – Isso não afetou o relacionamento com eles?

RC – Não ... não afetou professor, porque realmente depois de tantos anos de estrada, eu acho que a gente consegue superar essas coisas, mas o menino foi assim ... muito mal educado mesmo, né? Eu acredito que naquele momento causou um mal-estar muito grande e às vezes é o comportamento da criança mesmo, ele é uma criança contestadora, mas não é contestadora no bom sentido, porque eu

adoro criança que conteste. Eu gosto. Eu sou o tipo de professora que gosta de criança que conteste, sabe, aquelas que obedecem tudo, eu acho bom ele perguntar, “mas por que professora? Nós temos que fazer isso mesmo? Mas, por quê? Eu acho bom. Agora, ele contesta no mau sentido porque tem preguiça, porque não quer fazer, porque sempre quer se sair melhor. Sabe aquele que quer levar vantagem em tudo? O Gerson da vida. Então eu acho que ... nessa hora ... eu estou colocando títulos no menino, mas é que é o tipo dele mesmo. É uma criança que não quer se esforçar muito para conseguir melhorar, eles têm essa dificuldade.

R – Esse conflito deixou algum resíduo no seu relacionamento com ele?

RC – Olha professor, sempre que o F. fala alguma coisa eu já estou preparada ... porque ... sabe, assim, eu já sei que de lá vem alguma coisa que não vai ser muito bom, para mim ou para os outros, não vai ser muito bom para eu ouvir, ... sabe ... eu já fico meio assim, sabe, ... então eu já fico meio assim, sabe parece que com uma mão na frente e outra atrás, quando você já está meio preparado para, .. né? Então eu penso assim: “Ai, lá vem!” Então, a gente já sabe que aquele tipo de aluno às vezes vai criar um conflito durante aquela aula que vai ser muito ruim.

R – E ele faz isso?

RC – Ah ... de vez em quando ele faz sim, professor. ...Essa foi assim, muito recente, foi ... acho que 6ª ou 5ª feira passada, então foi uma coisa muito recente, né? Mas, ele sempre cria um conflito desses, sabe? Sempre ele acha que “Ah! Tá bom, professora”. Parece que ele quer melhorar, mas ele não quer se esforçar para isso. Ele quer que as coisas caiam do céu. Então o conflito maior é esse. Então, por exemplo, todo mundo acaba a lição, eu sei que ele não terminou. Eu sei que ele tem alguma coisa ... aí eu já vou “F., o que aconteceu?” Eu, sabe, já vou com alguma coisa às vezes meio irônica com ele. Então, cria esse tipo de coisa entre aluno e professor. É ruim, é muito ruim. Mas, ... a gente tem que, como profissional, o senhor tem que procurar esquecer, como fiz a partir do dia seguinte, tenho um relacionamento bom, mas estou sempre preparada.

R – E no caso dos alunos você falou que não interferiu no relacionamento.

RC – Não interferiu. Só que às vezes ele discute tanto com os alunos. Por exemplo, tem um aluno que sempre está perto dele. Eu falo, “P. você que está bem adiantado, dá uma ajudazinha para o F.” Porque o F. tem esse problema de ter mais dificuldade, uma dificuldade maior. Aí, o P. vai e ele fica, por exemplo, eu estou aqui, eu estou dando, estou ensinando o outro, explicando para um, desfazendo uma dúvida, né ... mas eu estou lá de olho no F. Sabe, eu estou sempre meio de olho, porque eu sei que eu tenho que ficar em cima dele. Então eu vejo o P. e aí o P. fala, fala, fala e ele contesta, ... “mas não é assim” e o P. “não, mas é assim porque assim sim”. E ele contesta, ele fala, ..., e tem uma hora que o P. perde a paciência, o P. grita com ele “mas F. é assim.” E eu falo “P. calma, calma!”. Aí eu tenho que interferir, também. ... Entendeu. ... Porque ele contesta de uma maneira que ele quer achar que o jeito dele, mesmo estando errado, pode estar certo porque exige menos esforço.

R – Nesse saldo todo, você já é aposentada e continua trabalhando, você como professora diante dos conflitos, como é que você se sente?

RC – Olha, professor, eu sinto assim.

R – Já são vinte e cinco anos mais ..

RC – Mais este tantinho daqui. Até foi um pouquinho assim, simultaneamente, eu dava aula aqui e ainda lecionava na outra escola, né? Foi até meio concomitante, mas aí eu me aposentei lá e continuei aqui. Eu sinto, professor, que os conflitos estão aumentando a cada ano que passa, porque as crianças estão cada vez mais difíceis. Por exemplo, se eu pegasse o começo de minha jornada de professora até hoje, eu sinto assim, uma decadência em termos de respeito, em termos de conflito, as crianças têm mais conflitos particulares e eu acho que esses conflitos ... Por quê? Porque são crianças de famílias que hoje não têm aquela estrutura familiar, aquilo que havia antigamente. ... Não é, professor? Então a criança se sente eu acho ... um pouco abandonada. Primeiro, porque, se pai e mãe não são separados, eles ficam ausentes praticamente o dia todo porque trabalham, .., os dois trabalham. Ou essa

separação traz muita complicação para a vidinha da criança, muita complicação. Então, eu não sei se a figura do professor, também, ... a figura do professor parece que não é mais aquela coisa que era antigamente, né? A figura do professor não é mais aquela coisa que era antigamente. Os pais acham, o professor tem obrigação, ele tem obrigação de formar, de dar educação integral, não há mais necessidade da educação do lar, que eu acho que ainda é a primordial. É a mais importante, o professor irá complementar essa educação. Então, está difícil, está cada vez mais difícil, professor. Os conflitos são cada vez maiores. E esse conflito entre professor e aluno que causa todo esse desconforto existe a toda hora o conflito entre aluno e aluno. Existem alunos que ... sabe assim, eles brigam, discutem, se digladiam ... o tempo todo. Sabe, com palavras, professor, não precisa nem ser com mão, ..., assim de um bater no outro, ... sabe, não. Palavras, de um ofender o outro.

R – Quer dizer que acontece aqui?

RC - Acontece, professor. Muitos conflitos assim. E isso gera um desconforto e atrapalha o andamento da aula.

R – E como é que você gerencia isso?

RC – Ah, professor. A gente tem que ter ser assim meio artista, né? Porque tem que colocar: “mas, por que vocês estão discutindo? Qual é o problema? Espere um pouquinho, não é assim. Olha, você está xingando, por que você xingou? Ela estava quieta no lugar dela.” Sabe, conflitos entre alunos são muito mais constantes do que conflitos entre professor e alunos. Mas, a todo momento, eles estão. 5ª. série, então, meninos e meninas. Eu tenho um caso aqui, de um menino e uma menina, que, mas, dá choque quando eles se encontram. Então como é que eu tenho que trabalhar com isso, ..., eu tenho que pôr um para cá, outro para lá, mas assim mesmo, ele daqui ele fica brigando com a menina lá e a menina provocando ele aqui. É o tempo todo professor isso. Isso é uma coisa constante de 7h e 30 min até as 11h da manhã. Então como é que eu lido com isso. A cada momento você tem lidar de uma forma. Então, por exemplo, se a menina xingou o menino, o que eu faço: “T. você xingou por quê?” “Ah, professora, porque o H. fica olhando para trás” “Poxa, T. ele está olhando para trás, mas ele não está mexendo com você”. “Ah,

mas ele fica olhando e me incomoda”. Aí eu falo: “H. a lousa está para frente ou para trás, está para frente, então vamos olhar para a frente”. Aí ele olha para frente. Daqui a pouco é ele: “Professora, a T está me xingando por causa disso”. Aí eu falo: “H., mas por que a T. está xingando?” Então eu tenho, a cada momento, ... agir de uma certa forma e mando, peço que eles peçam desculpas, aquele que não tem razão tem que pedir desculpas para o outro. Tem ... porque enquanto o outro que foi ofendido não escuta as desculpas daquele que ofendeu ... a aula não vai para a frente.

R – Esses conflitos ocupam que porcentagem das três horas do período de aula?

RC – Eu acho que ... uma hora, professor, de eu falar, e de olhar e de parar a aula para que um peça desculpas, eu ter que conversar lá fora. Eu não diria uma hora todos os dias, professor, mas eu acho que tem uma hora, viu, professor. Eu coloco isso para eles. “Vocês viram quantas vezes eu parei a minha aula para tentar solucionar os conflitos entre vocês e os problemas que vocês criam entre vocês?”. Então, eu não saberia fazer uma conta, professor. Mas eu acho que um dia eu vou até fazer, assim, no relógio para ver. Eu calculo que seja, assim, ... eu penso, uma hora, sabe? Não digo todos os dias, porque tem dias que a coisa está meio calma, sabe? Ou às vezes, um falta, aquele que cria muito conflito falta, então a coisa deslancha melhor, sabe? Mas é assim, professor. É complicado.

R – Então, em vista de tudo isso, por que você continua?

RC – Posso ser sincera? Eu gosto do que eu faço. Eu gosto, ... eu gosto do que eu faço. Eu não sei fazer outra coisa na vida. É tão interessante, professor. Eu ... já vem de muito cedo, antes de fazer faculdade eu comecei a dar aula particular. Meu pai teve um probleminha financeiro e eu comecei a dar aula particular pra ajudar. Comecei-a dando ... um cruzeiro a aulinha particular naquela época. E eu gosto, professor. É uma vida. Acho, se eu parasse, ficasse, mesmo assim, que eu fizesse cursos, mesmo que eu ... sabe, fizesse uma pós-graduação, que é o sonho de minha vida e eu não consegui ainda, eu acho que eu precisaria desse contato com alunos, eu acho que isso é vida, eu gosto e ... é o que eu sei fazer, professor. Então eu não saberia parar. Agora que eu ainda estou bem, tenho lá minhas coisinhas,

mas eu estou bem, posso vir aqui, dar aulas. Então, é assim, faz parte de minha vida, professor. Seria muito ruim eu ficar parada, ou ficar fazendo só cursos, sem esse contato com alunos. ... Agora, para dar aula, voltar numa escola pública pegar classes de 40, 45 ou 35, que seja e voltar naquele sistema, eu acho que agora, também, já não tenho mais essa vontade. Eu acho que uma coisa menor, aula particular, às vezes uma aulinha de inglês ou um português para estrangeiros, isso ainda eu faço, porque eu gosto. ... É por isso que eu continuo.

Comentário

A professora RC comentou após o término da entrevista que a sua aposentadoria ocorreu devido ao trabalho que desenvolvia com uma sala de 2ª série do Ensino Médio. Essa classe era formada de meninas que foram transferidas de uma escola Normal que havia sido fechada. As meninas foram colocadas em curso colegial regular e não aceitaram a situação. A professora RC, que já tinha tempo para aposentar-se e não havia tomado a decisão, em vista do desgaste com essa classe, optou pela aposentadoria.

ANEXO 6

Entrevista com a professora RL.

11 de abril de 2009

Idade: 45 anos

Professora de Ensino Fundamental (antigo magistério), pedagoga e orientadora educacional

Apresentação feita pela professora

Pedagoga, magistério também e atualmente trabalha como orientadora educacional e voluntária no Centro de Apoio à Vida, além do Curso de valores humanos, é onde estou atuando. O que consome muito tempo, energia e amor e dedicação total é o meu trabalho mesmo, como orientadora. Lido com adolescentes e pré-adolescentes eu acho que eles precisam de amor e de compreensão. E é o que eu faço.

R – Já que você é orientadora, pense na última situação de conflito que você teve entre professor e aluno. Descreva-a.

RL – É assim. Eu acho na situação que eu vou descrever a comunicação é que foi a falha da questão e a interpretação dos lados. Então aconteceu o seguinte. Um professor entrou na classe e ele estava chateado por que os alunos daquela sala não tiveram aproveitamento como ele gostaria na matéria dele que é Física. Ai ele chegou na sala, no 3º. ano médio, que já são maiores e têm mais critica e falou para a turma assim: “olha, vocês foram mal na minha prova, eu expliquei muito” e uma cobrança assim “poxa como é que vocês foram mal, eu expliquei bastante isso. Vocês vão ver o que eu vou fazer com vocês na prova”. Ai, ... alguns, ... que estavam no mundo da fantasia, não ligaram muito, mas alguns alunos ficaram com aquilo na cabeça. Não deu outra, deu hora de intervalo e eles perceberam que o professor mudou um pouco assim, ..., ficou nervoso, coisa que nunca aconteceu, ... ele é super calmo. Quando chegou, a história já aumenta, ... quando chegou no setor três meninas já vieram chorando, “que o professor ameaçou que a prova ia ser

muito difícil”, “como ele pode fazer isso”, “ que eles ficam o dia inteiro estudando”, “ que isso é uma tortura” e “se eles não foram tão bem na prova, poderia também ser culpa do professor, em parte”. Primeiro momento, nós tiramos essas três pessoas, isso começa gerar um conflito com mais pessoas, contamina. Colocamos na sala de orientação, ouvimos, porque o mais importante que eu acho, ... a primeira coisa é ouvir sem ficar julgando nada. Respeitar o momento das pessoas, deixar chorar, trazer água com bastante açúcar, .. é uma pessoa. Ai chegou no momento de falar com o professor sozinho. Esse papo com o professor sozinho, o que aconteceu? A preocupação de ter nota vermelha e mostrar para a direção e orientação. “Como, todo mundo com nota azul e esse professor tem mais da metade da sala com nota vermelha. O que vão pensar dele ... que é um mau professor?” Então, gerou no professor uma ansiedade, ele não soube administrar isso e jogou para os alunos isso. Alguns souberam administrar e nem ligaram, porque ele falou “Ah! Eu estudo bastante e vou bem.” Agora, aqueles que tinham uma insegurança maior, que já não estavam indo tão bem, que tiraram nota baixa, ... bem baixa mesmo, ficaram apavorados. “Pelo meu Deus, se numa verificação de aprendizagem eu tiro dois, imagine a prova que vai juntar a matéria toda do bimestre, eu vou tirar, ... o que, zero ... menos zero”. Então, o professor, ... ai, ele mais calmo falou que ele falou isso, que o objetivo dele era fazer com que eles estudassem mais, mas que depois ele pensou que ... ai quando saiu da classe ele falo “fiz besteira”. Ele estava ressabiado, na sala dos professores nesse dia ele estava esquisito, alguns professores sentiram ele mais afastado, porque antes ele era muito brincalhão. ... Ele percebeu o erro, mas não falou nada e ficou na dele ..., sei lá o que aconteceu, ele não imaginou que isso ia rolar. Ai comentou com a gente, assim “eu vou pedir desculpas. Eu errei. Estou com alguns problemas financeiros, também, e imaginei, se eu for mandado embora, não vou conseguir quitar o meu apartamento”. Ai conflitos, mesmo da vida pessoal e outra vez nós ouvimos. E assim. Que solução você dá? O Setor de Orientação não vai assim colocar a solução total, ele vai administrar uma solução e dependendo da solução, se ele for muito grave, leva para a direção, se ele concorda com essa solução. Nesse caso, que a gente não considera extremamente grave, é grave, assim, no sentido dos alunos, se você pensar nisso, mas tem coisas muito piores, se fosse palavrão ou coisa diferente. Mas, ele é um ser humano passível de erro, ele se preocupou tanto com os alunos e com a parte dele, também, que ele soltou sem querer isso: “vocês vão ver!”

ameaçou. Daí nós sugerimos, aí fui na sala junto com ele, ele pediu que eu ficasse na retaguarda lá, ... fiquei muda do lado, uma múmia, quietinha, porque eu acho que eu não tinha que interferir nesse momento, eu acho que ouvi esse lado, isso foi muito legal até porque você vai detectar, assim, o quanto a comunicação é importante e quanto ela pode atrapalhar se não tiver uma interpretação diferente. Ele teve uma fala e o grupo entendeu de outra. Quando ele chegou, a sala ficou meio assim, eu senti esse clima, ele pediu desculpas, falou: “olha, desculpa, eu quero muito que vocês vá bem, eu vou re-explicar toda a matéria”, e falou, tudo, e no fim as meninas vieram, choraram, vieram, abraçaram o professor, entendeu, deu beijo. Então ele continuou a aula tranqüila. Aí ele veio, agradeceu e foi muito legal, isso. Então eu acho assim, um conflito que teve a solução, não precisou a interferência de pais e de ninguém.

R- E a RL, como ficou nisso?

RL – Olha, eu fiquei, ... Toda vez que tenho um conflito, eu fico refletindo nas minhas, ..., nos lados, eu fico imaginando, eu como aquela aluna sentiria a mesma coisa, medo, ... eu entendi muito bem como as alunas interpretaram a situação. ... Entendi o lado do professor, ..., muito, porque eu também sou do outro lado, ... então eu procuro compreender o professor não só não só vendo erros, essas coisas, compreender isso, não julgar, não, ficar, ah! Nossa esse problema que chato, nada disso, é respeitar o momento dele. A partir do momento que ele se abriu eu achei maravilhoso, porque ele contar algo até pessoal e perceber o sentimento dele no momento, que não foi realmente,..., sabe, eu não imaginaria que ele falou isso como uma vingança para os alunos. Eu não vou dizer que não tenha, talvez, algum professor no mundo que faça isso, mas, aquela pessoa em especial, não, porque tem filhos também, sabe, ..., eu acredito que ele, ... que eu acreditei nele, ele foi muito sincero, até chorou, ..., um homem chorar é difícil, assim. E até chorou e falou: “olha, pisei na bola, mas e agora?” “Tem calma! O que você propõe?” “Pedir desculpas.” “Vamos lá, quando você estiver bem nós vamos”. Aí dei um tempo e no dia seguinte, voltamos à sala.

R – Que sensações e sentimentos você teve no transcorrer desse processo? Você lembra?

RL – Lembro. As sensações, assim. Captar a angústia dessas pessoas, porque, bem mal, é um conflito que ... dá vontade de resolver, chacoalhar e dizer: “fala logo que não foi assim, tal”, mas você também não pode, né. E a felicidade de ver o caso resolvido. Eu acho, quando ele falou, quando eu percebi que eu pude interceder, que foi positivo isso, que eu não extrapolei, também, porque a gente tem que tomar muito cuidado para não colocar palavras na boca do professor ou do aluno, ou aumentar aquela versão do aluno, também, porque isso, acho é o que eles já fazem quando vão para casa e as mães já ligam, arrebatando com a gente. Eu achei até maduro das meninas irem conversar e desabafar. E a sensação que eu tive de muito assim, profissionalismo, alegria por ter resolvido. Fiquei feliz.

R – E quando você encontrou o professor depois?

RL – Então, é assim. A minha visão dele, eu já gostava dele como profissional, como pessoa. A gente viajou junto com a escola, ele foi no ônibus com a gente, fez muita palhaçada, eu conheci uma outra pessoa, alegre, divertida. E conceito dele subiu muito, apesar do que ele falou, mas, assim, do reconhecer esse ... possível erro, digamos, que foi um lapso, falou, o que vai fazer, saiu, estava nervoso, aconteceu ... Teve uma intensão, talvez boa. Eu, ..., eu, não caí no meu conceito, pelo contrário, ele cresceu no meu conceito, porque ele reconheceu que pisou na bola e ele foi, pediu desculpa, foi pelo humilde, os alunos compreenderam ...

R – Sabe porque eu perguntei, porque, no meu caso, eu e a orientação educacional não nos dávamos bem. Então, o que estou pensando é o seguinte: você teve esse problema, você conversou com ele, você resolveu o problema e no dia seguinte vocês se encontram. Nesse encontro, o que fluiu nesse encontro? Que sensações você conseguiu captar? Ele te recebeu bem?

RL – Bem, não, bem. Assim a gente sempre de manhã se encontra. Ele toma café onde eu tomo, ... lá no refeitório, entende, ele dá um beijo. Quando saiu da sala, aí ele me encontrou no corredor um pouco depois, me abraçou, me agradeceu. Eu falei, não tinha que agradecer nada, por que ali eu estava como uma companheira, e esquecer daquela história, porque tudo serve de aprendizado para mim e para ele. É um aprendizado para todos e para os próprios alunos que eu percebi que está ali na

frente é um ser humano, passível de erro, e a gente como orientador tem que ver isso, também e ter a liberdade de poder conversar e a pessoa falar para a gente. Isso é o mais importante. Claro que são mil cabeças, eu tive sorte porque ele reconheceu. Ele poderia ser arrogante, alguma ... e aí eu queria ver que solução ele iria dar. Possivelmente ele ia pedir desculpa, mas não dessa forma, ele ... “ia ter que pedir desculpas”, entendeu ... porque a direção iria falar, “agora, você vai lá e vai retratar o que você falou, que não é justo fazer isso”. Então, nem seria eu no caso, mas ele tomou a frente na decisão, reconheceu. Sim, eu me senti bem com ele, ele também e a vida flui e a gente não tocou mais no assunto.

R – E os pais? O que ocorre quando você recebe aquele telefonema especial, caprichado?

RL – Eu tenho uma amiga de infância, sabe aquela que liga todo dia e aquela pessoa que confia muito em mim, mas ela é assim, ... ela sabe que eu escuto no momento que ela está quebrando tudo, falando, querendo falar ... e, assim, muitas vezes ela desliga me agradecendo, porque o conflito que ela traz, às vezes é uma coisa muito banal. “Nossa, teve muita lição de casa, minha filha ficou tantas horas, assim ... assim ... assim. Claro, tem ficar no máximo de uma hora e meia a duas, pelo que sei que tem lição de casa. Se ela ficou seis horas, então eu preciso de uma orientação de estudo individual com ela, ou alguma coisa está acontecendo que ela está se perdendo nesse momento de estudo, ela deve estar distraída, ou ela nunca pergunta ao professor, porque a lição é uma fixação. Tem toda uma seqüência didática no colégio “a senhora lembra como anda, a D. Walquiria falou dessa seqüência didática?” “Eu não lembro nada, nem sei o que é seqüência didática”. Então posso explicar, a senhora se acalma. “Então me explica porque eu preciso também minha filha ...”. Aí quando expliquei todos os passos, da leitura prévia, “então, porque o meu filho vai ler se nunca aprendeu aquela matéria?” Eu falo, “justamente, ele vai fazer de vocabulário, vai ler antes, quando chegar na sala o professor vai fazer o levantamento de que eles compreenderam sem a professora explicar; aí sim, ela entra com a explicação; expliquei, vai fazer um exercício, depois vai para casa, leva lição de casa que vai fixar e se ele não souber, não tem problema, ele vai tentar, ..., fazer a tentativa, colocar o conteúdo ... volta para a classe e devolve para o professor e próprio professor acha que está bem.”

R – E nessa altura você está há quanto tempo no telefone?

RL – Ah! Às vezes eu fico meia hora, uma hora. E o outro orientador falando para mim desligar, ... tudo bem.

R – Nessa meia hora ou uma hora, como é que fica a Roseli?

RL – Olha eu fico feliz em poder ajudar. Meu objetivo é que a pessoa desligue melhor do que ela me ligou. Ela perceba que ela pode contar com alguém dentro V. que possa dar informações, porque quando eu não sei, eu sou sincera; “olha não é meu segmento, eu não sei”. Ou eu ainda não tive essa informação, deixe o seu telefone, eu vou atrás, porque eu não posso deixar a pessoa sem informação, como o aluno tem uma resposta de algo que eu ... não sei, quer dizer a gente não sabe mesmo uma coisa que eles perguntam. Então, eu parto da sinceridade ... eu não invento, ... “olha, eu não sei”. Às vezes eu falo Ana ... “mas o ano passado era tal jeito”, “será que este ano é, vou verificar, porque em um ano muda muitas coisas, aumentam salas, muda o número de professores, então eu não sei se a direção continua com essa postura”. Eu vou verificar, então, não deixo sem. O que eu fico feliz é que sempre eu consigo, ... e quando uma mãe eu escuto bastante, vou anotando, porque as idéias já vão surgindo, meus argumentos e ... argumento que eu não posso colocar a Roseli falando, eu tenho que ser a orientadora e ao mesmo tempo eu não posso ir contra as coisas da escola, mesmo quando algumas vezes eu não concorde, ..., tem coisa que a gente fala, “caramba, né ...”. Mas eu tento fazer a mãe ver de outra forma e o dia-a-dia lidar de uma outra forma, mesmo algo que eu acho assim que não é legal até ... para acontecer ali, mas eu procuro que aquilo seja mais aliviado, ... sabe ... não seja ... tão, ... que a criança não sinta uma pressão tão grande. Então eu me sinto feliz, principalmente, se a pessoa quando desliga o telefone me agradece e fala: “tá, obrigada, ... eu entendi, ... você vai poder atender minha filha?” “Não, eu vou atender, pode ser hoje à tarde? Então, eu não vou agendar mais nada para hoje porque temos que resolver logo isso aí”. Porque o que me interessa na verdade é a criança. Muitas vezes, a criança está bem, ... ela me conta, “como é que você faz lição, me conta?” Ai ela fala, “eu fiz a lição, fui na janela, o computador ligado, ouvindo MP3”. Então eu vou trabalhar isso. “Olha, você está repartindo a sua atenção, então você precisa, ..., que nem um caninho; imagina

um cano que você olha através, você vai olhar um só lugar ... (eu estou com vontade de comprar um caninho, viu, ... pequenininho), ... porque você vai fazer a lição, o foco é ali; você sabe ficar dividindo, ... você está como um vasilho rachado, tudo em pedacinhos, ouvindo a música, olhando pela janela o futebol do pessoal lá em baixo, perto da televisão, ... tudo junto ... então, porque que você leva seis horas para fazer uma lição, se você pode levar duas?” Ai a gente faz um plano, tem uma folha que é do colégio mesmo, dividida de meia em meia hora, porque eu tenho que provar para a criança que ela tem tempo de brincar. Porque é o que ela quer. Uma criança de doze anos, dez anos, quer brincar; e um adolescente quer falar no telefone, Orkut, as coisas de adolescente, que faz parte ..., precisa, então, eu provo para criança isso. Eles me trazem esses conflitinhos caseiros.

R – Imagine aquele dia que você atendeu professores com problemas, alunos , ..., problemas, mais os pais, .., e você disse bem, a orientadora Roseli faz isso. Você terminou o dia. Volto à pergunta e as sensações, porque existem as sensações da orientadora e as sensações da Roseli. Qual das duas prevalece?

RL – Olha, eu não consigo separar muito a orientadora da Roseli muitas vezes. A num ser algum caso assim ... é ... técnico, por exemplo, de eu ter que explicar para a mãe a proposta do colégio, ... aquelas coisas, ai é mais a orientadora. Quando vem questão que envolve sentimento, a administração familiar está interferindo na escola é a Roseli que está falando, porque eu não consigo me ver não orientadora no meu dia a dia, nas coisas, ..., com os meus filhos, com as coisas que eu faço. Então, não que eu detenha o saber, não é isso, jamais. Eu busco aprender com a pessoa. Quantas mães falaram já falaram coisas para mim que me ensinaram muito e ... assim ... que fez eu refletir. Falar: “não, ela tem razão” e às vezes em uma reunião de orientação eu levo e falo: “olha, gente, pensa bem, essa mãe tem razão”. Então, algumas coisas começam a mudar na escola, ... raramente, mas mudam, entendeu; “então que acha de mudar isso?” Um criança, uma coisa que aconteceu. A fila da cantina. Demorava tanto, sabe que a criança não tinha vez, ..., agora melhorou,... , ai, de manhã, o que acontecia, os pequenos, eu tenho uma orientação focada mais no 6º. ano, mas acabou ajudando todo mundo. Assim, não é bem ajudando, orientando, trabalha no conjunto, que é um setor. Todo mundo ajuda a gente. Ai, eu levei isso na reunião, falei, “olha as crianças do 6º. ano, mesmo saindo cinco

minutos antes dos maiores, eles não conseguem comer, porque os maiores vêm, tem gente cuidando da fila, mas são amigos, um compra do outro e aquela demora, tal. Ai, vamos a solução, ..., eu imaginei uma solução, ter a fila do fundamental e do médio, ter a fila do salgado, compra a ficha antes e tal, ... e votaram e aprovaram a solução e deu certo. ... Eu comecei a administrar os conflitos e já estava cansada, ai que está, esses conflitos é você ficar buscando. Eu comecei lembrar de outras escolas que eu já trabalhei, até mesmo com os adultos, que tinha também a cantina e eles podiam chegar antes, comprar, e eu comecei a matutar, né, ficar pensando,..., eu vou levar, seja o que Deus quiser também, quer me ouvir ouve, que eu estou tentando. Eu não tenho aquela a autonomia máxima, mas eu vou tentar. É assim, eu joguei isso e acabou que deu certo. É claro que acaba, é assim, ... ai o Paulo que entra com o tipo de compra, kit, ..., ai essa parte não é minha, já, ..., quer dizer, eu também eu aprendi com a vida que você tem que saber até onde ir. Não é meu problema, algum problema daquela pessoa, eu posso analisar, ficar doida que ela não faz, mas eu tenho que me segurar e eu me seguro. ... Então, o problema é dele e quem precisa de ajuda, procura. Por que você ficar se dando, se dando, as vezes a pessoa vai te achar conveniente. Então a gente aprende isso, porque parece que a orientadora ... e também o retorno é legal, por exemplo, ... “posso contar mais um caso?”

R – Claro

RL – Tem um caso atual que é ,, um caso que ... eu estou amando de um jeito que você não tem a noção, sabe, ..., muito. É um menino, ..., que há três anos foi adotado por essa família e na verdade, os professores não estavam entendendo esse menino. Porque ele, há três anos ninguém entendia o que ele falava, nem o próprio pai que adotou, porque ele vivia no mundo das drogas, da pedofilia, de uma série de coisas, ..., a mãe largou o menino pequenininho e morava com o pai. O pai fazia ele ficar na rua, vendendo coisas, não sei se chegou a furtar, ..., ainda não captei do menino, mas ... ele é bem ... uma pessoa ... é uma graça, um anjinho de menino. Só que eu não sabia a história do menino. Não sabia nada. Ai começou aquela história, esse menino não é perfil do colégio em quinze dias, só porque ele tinha algumas ocorrências de não prestar muita atenção na aula, ... pensa bem ele está deslumbrado. Ficou três anos em outro colégio, e as irmãs vencem ... e de repente,

os pais resolveram colocá-lo, ..., para ele é um reconhecimento e tanto. Vamos imaginar aquele cerco, ... o que ele passou e como está. E começou a história, “não vou falar para a mãe para tirar do colégio”. Mas eu falei, “vamos dar mais um tempo, são quinze dias, claro que ele não está adaptado, deixa eu atender”. Mas, houve uma resistência dessas pessoas, ..., não, como assim, eu sou considerada uma mãezona. Sabe aquelas coisas. “Não, é melhor não, porque ele não é perfil”. Eu falei, “na hora do pátio ele não faz nada diferente dos outros”. Está ajustando, não pode correr, mas vai e corre. Eu chego e falo: “por que não pode correr? Me dá algum motivo?” “Porque pode machucar um amigo”. “Então, não corre, porque você pode ser a vítima de tudo que você esta falando. ... E eu fui tentando uma aproximação com ele, ... até o dia que eu falei “olha, eu vou fazer orientação de estudo com ele, porque ele tinha muita ocorrência de não trazer lição, material, nada. E eu senti o desespero da mãe no portão, “será que ele não vai precisar de caligrafia?” Eu disse, “a professora de Português que tem que ver, mas eu posso ver para você.” Ai eu pergunto para ela. A professora, “não, não precisa”. Só que eu como pedagoga, eu bati o olho no caderno, ... precisa. Falei, “não tem, ... gente ele não tem, ... porque não tem, é impressionante”. Eu fiquei impressionada com o menino, porque eu pego um caso de Ensino Médio, que eu dou orientação, que tem, escreve umas coisa, que só Deus, mas, tudo bem, ele está em evolução, vai melhorar. Agora esse menino não tem. Ai a minha diretora chegou dos Estados Unidos e eu estava agoniada porque levaram o caso já com a solução. “Ele vai para o Rudolf Stein. Ele tem perfil para lá, não vai ter lição ...” Eu, mesmo contra não tinha apoio. Mesmo contra, eu não tinha nem ... ouvido. “Ah! Ela é mãezona quer alguém para cuidar, .. eu acho que é por aí”. Mas não era isso, eu vi potencial nesse menino. Ai eu fia um lado assim, comecei ... tenta uma solução, eu estava disposta a ajudá-lo. Olha, mas foi uma coisa, assim, muito legal, eu estava na secretaria, cobrindo uma pessoa que faltou, porque eu também sou secretária escolar, ... e ... eu esqueci de falar isso, mas não é nada importante. Ai, a diretora entrou, assim, ficou perto de mim, bem perto .. ai ela chegou e eu “boa tarde”, “boa tarde”, ai ela falou “o David é seu, eu confio em você, falou isso comigo, .. eu quero que atenda ele todos os dias, todos os dias, está me ouvindo?” “Estou”. “Faça o seu esquema como você quiser, levante esse menino, esse menino não vai passar de ano, mas eu falei com a mãe e talvez não passe de ano, mas ponha esse menino de pé; ajuda no social”. O social dele não é muito bom, mas eu posso dar uma ajustada, no caso de

brincadeira de pé, aquelas coisas de menino de rua mesmo, sabe, coisas que ele talvez não tenha uma noção ainda, que possa machucar, coisas assim. “Eu só quero que você ponha de pé este ano, para que no ano que vem ele ser um aluno Vértice”. “Tudo bem, eu te agradeço muito. Estou muito feliz dele continuar”. Ela veio e falou assim, “só você; você tinha dúvida que eu ia fazer esse menino sair?” Ai descobri que o Paulo sabia a história dele, adora o menino, quer dizer, teve influência de gente do bem, porque outras pessoas, não é que não querem o bem, mas não quer ter trabalho. É muito fácil administrar alunos que não têm problemas, isso é moleza. ... Mas, o duro é pegar esse tipo de criança, entendeu. E assim, ... imagina, eu pedagoga, quinhentos mil anos, um caso desse na altura da minha vida, um menino, ainda sou apaixonada pelo menino e, ... com todos esses problemas, ai, ... tudo bem, já peguei no primeiro dia, ... agora é meu, ... agora eu vou cuidar dele, ninguém tem a ver com o que estou fazendo. Comecei a conversar com ele e vem aquelas histórias, ... olha, acho que tem coisas que vem a calhar mesmo. Eu falei assim, “você tem que estudar história, ... vamos ver o que você tem que estudar?” Falava sobre a história, a importância de ter uma história. Que pessoas tinham uma história.