

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação**

**JAIME DA SILVA WOLFF**

DISCIPLINA / INDISCIPLINA:  
UM ESTUDO SOBRE OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS POR  
DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO CRISTÃ

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Leme Ferreira Davis**

PUC/SP  
São Paulo - 2015

JAIME DA SILVA WOLFF

DISCIPLINA / INDISCIPLINA:  
SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS POR DOCENTE DO ENSINO  
FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO CRISTÃ

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Leme Ferreira Davis.

São Paulo

2015

## BANCA DE MESTRADO

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Mercês Bahia Bock (PED PUC-SP)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Zukowski Tavares (UNASP-SP)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Claudia Leme Ferreira Davis (PED PUC-SP)

## AGRADECIMENTOS

À Deus pela oportunidade desse estudo;  
Aos mestres pela instrução e acompanhamento;  
Aos colegas pela parceria e companheirismo;  
À esposa pelo incentivo e compreensão;  
Aos filhos pelo apoio e tolerância;  
À instituição onde sirvo pelo apoio moral e material;  
Aos colegas de trabalho pela paciência e compreensão;  
E a você que se dispôs a ler estas palavras.

WOLFF, J.S. *Disciplina/indisciplina: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por docente do ensino fundamental na educação privada*. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – PUC-SP, São Paulo, 2015.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo apreender os sentidos e significados constituídos para a disciplina/indisciplina no processo educacional por parte de um professor do 5º ano do Ensino Fundamental na educação privada confessional. O estudo é de caráter qualitativo e seguiu os pressupostos da teoria sociohistórica, fazendo uso prioritário das categorias de sentido e significado. Os dados foram coletados por meio de três entrevistas semiestruturadas na modalidade recorrente, com a finalidade de melhor entender os relatos. As falas foram aglutinadas em pré-indicadores que, foram reunidos em indicadores e, por fim, articulados em quatro núcleos de significação: a escolha pela docência; o ensino; lidando com a disciplina/indisciplina e a filosofia cristã. Na fala da participante, fica claro que sua prática docente é permeada pela concepção clássica/tradicional de disciplina/indisciplina, havendo, também, a tentativa de formar um sujeito ético e dialógico, por meio de uma educação que almeja, como ideal, a autonomia intelectual do educando. O debate acerca da temática disciplina/indisciplina ainda é permeado por dogmas e mitos que restringem sua compreensão. Nesse sentido, a disciplina precisa ser entendida como uma construção que se dá nas e pelas atividades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, na interação social que pretende levar o aluno a se apropriar de modos de aprender que levam à autonomia no agir, no pensar e no sentir, meta principal da educação escolar.

**Palavras-chave:** disciplina/indisciplina, sentidos e significados, psicologia sociohistórica, escola cristã.

WOLFF, J.S. *Discipline/indiscipline: a study about the senses and meanings constituted by elementary school teaching in private education.* 150 p. Dissertation (Master's Degree in Education: Educational Psychology) – PUC-SP, São Paulo, 2015.

## ABSTRACT

The goal of this study is to learn the senses and meanings constituted by the discipline/indiscipline in the educational process by a 5th grade elementary school teacher in private education (adventist). The character of the study is qualitative and has followed the socio-historic theory assumptions, using the sense and meaning categories as priorities. A teacher from a Christian private school was part of the study. The data was collected through semi-structured interviews in the current modality, consisting of three interviews with the same subject with the goal of qualifying information. The statements were bonded in pre-indicators, and those were collected in indicators and finally they were articulated in four signification cores constituted as: the teaching choice; the teaching method; dealing with the discipline/indiscipline and the Christian philosophy. It is present in the participant's statements that her teaching practice is permeated by the classic/traditional of discipline/indiscipline, having also an attempt to conceive an ethical and dialogic subject, by means of an education that aims, as the ideal, the student's intellectual autonomy. The debate around the discipline/indiscipline theme is still permeated by dogmas and myths that restrict its comprehension. In this sense, the discipline needs to be understood as a learned construction in and by the activities involved in the teaching-learning process, which involves social interaction and consists of learning manners appropriation that lead to acting, thinking and feeling autonomy, the education's goals.

**Key words:** discipline/indiscipline, senses and meanings, socio-historic psychology, Christian education.

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	102
Anexo B – Perfil pessoal e profissional do entrevistado.....	103
Anexo C – Roteiro da Entrevista – Parte 1 – História de vida.....	104
Anexo D – Roteiro da Entrevista – Parte 2 – Relação professor/aluno.....	105
Anexo E – Roteiro da Entrevista – Parte 3 – Esclarecimento (1 e 2).....	108
Anexo F – Pré-Indicadores e Indicadores.....	109
Anexo G – Núcleos de Significação.....	140

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA .....	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 O HOMEM NUMA PERSPECTIVA SOCIOHISTÓRICA .....	15
2.1.1 Mediação .....	17
2.1.2 Atividade .....	18
2.1.3 Necessidades e motivos .....	19
2.1.4 Pensamento e linguagem .....	21
2.1.5 Sentidos e significados .....	23
2.1.6 Afetividade .....	25
2.1.7 Consciência.....	27
2.1.8 Atenção e interesse .....	29
2.2 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO E A EDUCAÇÃO .....	31
2.3 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE.....	31
3 REVISÃO DA LITERATURA .....	34
3.1 COMPREENSÃO DO FENÔMENO INDISCIPLINA ESCOLAR.....	35
3.1.1 Indisciplina do aluno .....	38
3.1.2 Indisciplina do professor .....	40
3.1.3 Indisciplina da escola.....	41
3.1.4 Indisciplina da família .....	42
3.2 A DISCIPLINA/INDISCIPLINA NO DESENVOLVIMENTO E NA EDUCAÇÃO ..	43
3.3 INDISCIPLINA E RELAÇÃO EDUCADOR/EDUCANDO.....	45
3.3.1 Indisciplina como resistência .....	45
3.3.2 Indisciplina como fruto da omissão da família.....	46
3.4.3 O que há de comum nessas duas visões?.....	46
3.4.4 A relação educador-educando .....	47
4 O SISTEMA EDUCACIONAL ADVENTISTA E A FILOSOFIA QUE O SUSTENTA...48	48
4.1 BREVE APRESENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA .....	48
4.2 A FILOSOFIA CRISTA E A EDUCAÇÃO ADVENTISTA.....	49
4.2.1 Metafísica: a natureza da realidade .....	49
4.2.2 Epistemologia: a aquisição do conhecimento.....	591
4.2.3 Axiologia: o que e de maior valor .....	59
4.3 OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA.....	54
4.4 PERCEPÇÕES DA FILOSOFIA EDUCACIONAL ADVENTISTA SOBRE DISCIPLINA/INDISCIPLINA .....	55
5 MÉTODO .....	57
5.1 OBJETIVO .....	57

5.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS .....	57
5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	59
5.3.1 Sujeito.....	59
5.3.2 Local .....	59
5.3.3 Instrumentos .....	60
5.3.4 Local de coleta de dados.....	61
5.3.5 Referencial de análise dos dados .....	62
5.3.6 Considerações éticas.....	63
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....	64
6.1 ANÁLISE INTRANÚCLEOS .....	64
- Núcleo 1: A escolha pela docência .....	64
- Núcleo 2: O ensino.....	72
- Núcleo 3: Lidando com a disciplina/indisciplina.....	80
- Núcleo 4: A filosofia cristã .....	85
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	93
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	93
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	102
ANEXO B – Perfil pessoal e profissional do entrevistado.....	103
ANEXO C – Roteiro entrevista – Parte 1 – História de vida .....	104
ANEXO D – Roteiro entrevista – Parte 2 – Disciplina / indisciplina .....	105
ANEXO E – Roteiro entrevista – Parte 3 – Entrevista de esclarecimento .....	108
ANEXO F – Pré-indicadores e Indicadores .....	109
ANEXO G – Núcleos de significação .....	140

## 1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

*“Todos estamos matriculados na escola da vida, onde o mestre é o tempo.”*  
Cora Coralina

Estar integrado ao processo educacional é oportunidade singular. Possibilita compreender o desenvolvimento humano, onde ele acontece. Tal compreensão em minha experiência é agora enriquecida a partir dos pressupostos da psicologia sociohistórica. Na carreira de estudante, vivenciada por mais de 30 anos, foram construídas boa parcela das estruturas de meu ser, tendo agregado valores e atitudes importantes no que se refere ao desenvolvimento pessoal, familiar, social, acadêmico e profissional, aspectos estes que estabeleceram os lastros de minha caminhada até o presente momento. Na vida conjugal e familiar, no exercício da paternidade, no acompanhamento dos filhos nas diversas fases do desenvolvimento e etapas educacionais, nas atividades exercidas junto aos grupos religiosos, dentre outras, atuei direta ou indiretamente como educador, ao participar ativamente na formação de conceitos, tomada de decisões e iniciativas da comunidade, por mais de três décadas.

Já vinculado às atividades educacionais, como professor de Ensino Fundamental II e Ensino Médio (1994 e 1995) e na função da Pastoral Estudantil (desde 2010), somadas a outras experiências, acumula-se mais de uma década de convívio direto com alunos e educadores no ambiente escolar. Em cada uma das experiências citadas acima, sempre “saltou aos meus olhos” as relações entre docentes e discentes, e como as questões envolvendo a indisciplina influenciavam essas relações e o aprendizado dos alunos. Esses aspectos têm me trazido inquietação, impondo a necessidade de refletir sobre como lidar com a indisciplina nas escolas. A partir da observação e das conversas informais com aqueles que vivem a realidade educacional há décadas, percebo que a relação professor/aluno parece cada vez mais desgastada e os docentes se sentem impotentes, com sensações de incompletude e de insatisfação com o resultado de seu trabalho.

Diante disso, nossa atenção é direcionada ao educador. Telma Vinha (2000) descreve com propriedade seu drama diante a realidade da indisciplina dos alunos no ambiente escolar:

Dianne [...] de um ‘mau comportamento’ da criança, constata-se que os educadores sentem-se inseguros, não sabendo quais são as condutas mais adequadas com o problema, pois, se de um lado, não querem reproduzir um modelo autoritário em que, provavelmente, foram educados, de outro, não sabem o que fazer para conseguir que a desordem ou a indisciplina não dominem a classe. Não raro sentem-se culpados por que consideram que, às vezes, acabam tomando algumas atitudes mais autoritárias, ou porque

‘perdem a cabeça’ e agem instintivamente, para, em seguida, arrependerem-se, angustiados e receosos de terem traumatizado as crianças; outras vezes sentem-se impotentes diante da ‘desobediência’ de um aluno (VINHA, 2000, p. 17).

A voz da consciência clama: *Algo precisa ser feito!* Um quadro como este requer estudos que indiquem como contribuir para que a experiência escolar, alcance o propósito maior da educação, que é a de formar cidadãos. A educação tem papel fundamental na sociedade sendo seu princípio geral, a transferência cultural às gerações subsequentes. Serve-se da Pedagogia para realizar essa tarefa, sempre com o propósito de desenvolver as possibilidades do ser humano. Uma sociedade que avança é aquela que se preocupa em ofertar a todos os membros das novas gerações uma educação de boa qualidade.

Como entender a educação e seus vínculos com a Pedagogia? Conforme Vygotski<sup>1</sup>, “a Pedagogia é a ciência que trata da educação das crianças” (2010, p. 1) e para identificar a educação, serve-se da definição de Blonski (1924) para quem a “educação é uma ação premeditada, organizada e longa sobre o desenvolvimento de determinado organismo” (1924 *apud* VYGOTSKI, 2010, p. 1). A Pedagogia é fundamentada por ciências como a Filosofia, a Sociologia, a História da Educação e a Psicologia (VYGOTSKI, 2010, p. 2).

O processo educativo inicia-se na família, mas não fica restrito a ela, cresce nas interações que se ampliam e multiplicam a cada dia. Desde os momentos iniciais de vida, a criança está diante dele: os primeiros relacionamentos, as primeiras experiências, as primeiras palavras, os primeiros passos. Tal processo se torna mais complexo à medida que aumenta a aprendizagem: são conhecimentos e raciocínios, solução de problemas, cultivo de valores, tomada de atitudes e posturas éticas, que estão além do ambiente escolar e acompanham o homem ao longo de sua vida.

Este trabalho buscou a compreensão sobre alguns aspectos da realidade da educação formal, não perdendo de vista, porém, que a educação escolar é uma continuidade do aprendizado do lar. Sabidamente, a educação formal trabalha a partir dos valores, sentidos e significados que a criança se apropriou em fases anteriores de seu desenvolvimento. Seu papel é prover as circunstâncias apropriadas para, a partir deles, construirmos juntos (educadores e educandos) o arcabouço básico para a vida em sociedade. Torna-se importante, então, compreender melhor a escola.

Segundo o Dicionário Seleções (2013, p. 312), etimologicamente a palavra escola “vem do latim *schola*, que tem, entre diversos significados, os de assunto, matéria, aula,

---

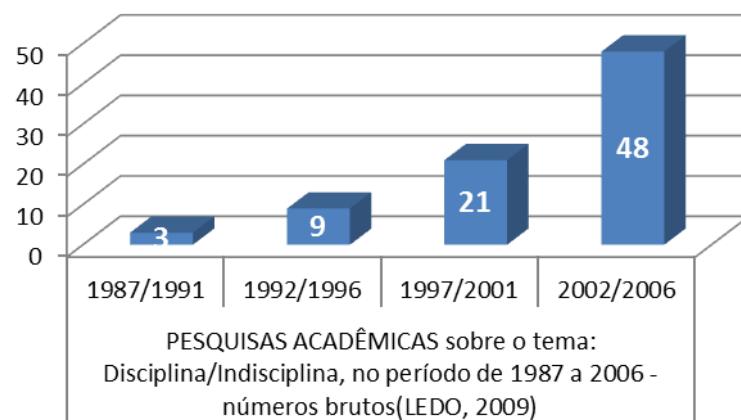
<sup>1</sup> Das muitas grafias para o nome deste teórico, elegemos VYGOTSKI para representá-lo. Seu nome estará grafado diferente apenas quando fizer parte de alguma citação direta.

divertimento [...], sendo, por sua vez, derivada do grego *skolé*, ‘ocupação de homem livre do trabalho servil’”. O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986, p. 687) diz que escola é “estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo”. O Dicionário Larousse Ilustrado da Língua Portuguesa (2004, p. 350) complementa essa definição, ao dizer que escola “proporciona instrução, experiência, vivência” e “é uma instituição concebida para o ensino de alunos sob a direção de professores” (WIKIPÉDIA, 2014), processo este que ocupa (ou deveria ocupar) entre 10 e 20 anos da vida dos estudantes.

O papel da escola é extremamente relevante, com contribuição maciça da educação que participa na formação do cidadão. E ela se torna cada vez mais importante, à medida que a família e a sociedade, em metamorfose, não mais sabem ao certo quais são seus papéis no processo educativo. É bem verdade que a escola espelha a sociedade mais ampla que a abriga, seus aspectos positivos e negativos. Embora haja consciência da importância da integração, da inclusão, da dinamicidade da vida, ainda se percebem múltiplas manifestações de preconceito, exclusão social, política e econômica. Nesse sentido a *escola* também se vê na necessidade de rever seus métodos e suas práticas. Ou seja, faz-se necessário reavaliar e atualizar seu projeto político-pedagógico, para que possa cumprir bem seu papel.

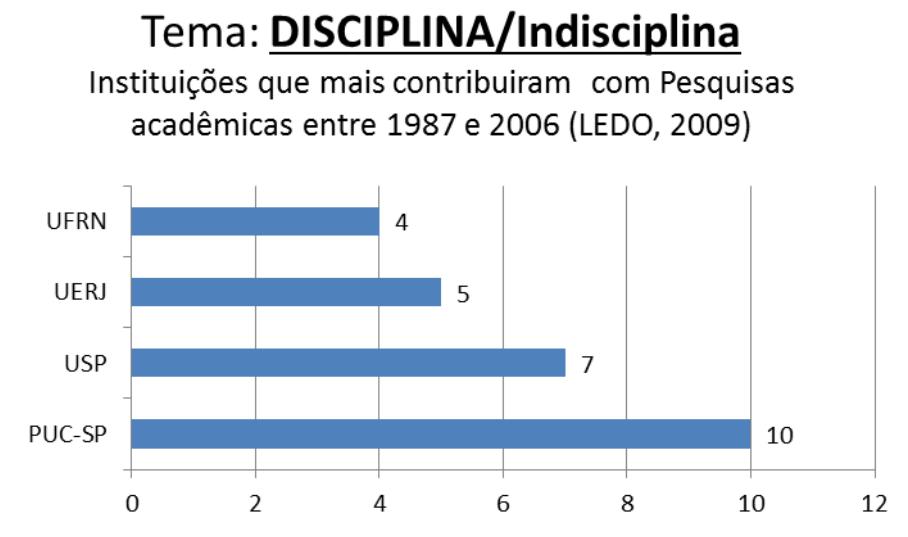
Nas últimas décadas, o tema disciplina/indisciplina tem despertado o interesse do mundo acadêmico. Valdir Ledo (2009) empreendeu pesquisa investigando o banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), organizado a partir de 1987. Sua conclusão foi a de que, no Brasil, a primeira pesquisa registrada focando a disciplina/indisciplina foi realizada no ano de 1989, aumentando sua frequência até somar, em 2006, um total de 71 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado, conforme tabelas e gráficos a seguir:

**Gráfico 1.** Pesquisas acadêmicas sobre o tema disciplina/indisciplina de 1987 a 2006.



Até 2006, quatro universidades estiveram particularmente envolvidas com esse tema, reunindo 32% de toda a produção nacional. A PUC-SP foi a universidade que mais contribuiu para este banco de dados, perfazendo um total de dez trabalhos acadêmicos no período considerado, sendo seis deles pelo Departamento de Psicologia da Educação, conforme a pesquisa de Ledo (2009).

**Gráfico 2.** Instituições que mais contribuíram com pesquisas no tema disciplina/indisciplina de 1987 a 2006.



Utilizando o descritor “indisciplina escolar” no Portal de Periódicos da CAPES entre os anos de 2007 a 2014, encontramos 74 referências, das quais 28 são artigos e 35 são dissertações. Ficando claro ser este um tema de crescente importância e interesse.

Inspirado nesta busca este estudo dedicou-se a apreender os sentidos e significados de disciplina/indisciplina por parte de um professor do ensino fundamental de uma escola de filosofia cristã situada na zona sul da cidade de São Paulo. Buscam-se identificar aspectos como, por exemplo, como é compreendida a realidade da sala de aula; a relação docente/discente e a questão da disciplina/indisciplina.

Objetivamente, estima-se que uma percepção bem fundamentada do tema por parte de um professor experiente contribua para um melhor entendimento desse fenômeno e também para sua superação, mediante um aproveitamento escolar mais sólido. Esses aspectos, por si só, já justificam a relevância social do problema aqui investigado. Mas é importante que se veja além dos parâmetros da vida estudantil, cogitando na repercussão da experiência escolar sobre o indivíduo já adulto e ativo na sociedade, já que a razão de ser da educação é preparar os cidadãos do amanhã. Entende-se que o espaço educacional, notadamente o da sala de aula,

se bem compreendido e conduzido com propriedade, contribuirá para um melhor desenvolvimento da consciência cidadã e possibilitará um maior aproveitamento dos investimentos educacionais.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 O HOMEM NUMA PERSPECTIVA SOCIOHISTÓRICA

Para compreender o homem e seu comportamento, faz-se necessário estabelecer um prisma teórico a partir do qual ele será visto. Para esta pesquisa a ótica será – a Psicologia Sociohistórica. Os princípios teóricos construídos por Vygotski e seus sucessores dão a base que orienta este estudo sobre disciplina/indisciplina.

Desde os tempos remotos a filosofia procura descrever o ser humano, seus potenciais e suas condutas. Os defensores da *filosofia empirista* buscavam compreender o homem a partir das ciências naturais, detendo-se, conforme diz Rego, “na descrição das formas exteriores de comportamento [...] limitava-se a analisar os processos mais elementares, ignorando os fenômenos complexos da atividade consciente, especialmente humana” (REGO, 1995, p. 28). Já os defensores da *filosofia idealista*, valorizando a ciência mental, consideram que a atividade psíquica humana é a manifestação do espírito, não podendo ser estudada pela ciência objetiva. Rego também diz que “este grupo não ignorava as funções mais complexas do ser humano, mas se detinha na descrição subjetiva de tais fenômenos” (REGO, 1995, p. 27-28).

Mais recentemente a psicologia do desenvolvimento retomou teorias centradas na interação do sujeito com o objeto, as chamadas teorias interacionistas, que procuram igualmente compreender e descrever ser o humano. Dentre elas, há duas correntes principais: a teoria de equilíbrio majorante de Piaget e a teoria sociohistórica de Vygotski, que aqui nos interessa, por propor uma visão integrada de homem. Sua abordagem considera que o desenvolvimento humano acontece nas e pelas trocas entre parceiros, na execução de uma dada atividade, ou seja, em processos de interação, mediados pela linguagem (RIBEIRO, 2005 *apud* RABELLO; PASSOS, 2010, p. 1-2). Se, até então, segundo as demais vertentes teóricas em Psicologia, tudo levava a crer que o homem, como membro da espécie humana, já teria, ao nascer, uma natureza humana, a pretensão de Vygotski foi a de não perder de vista os aspectos sociais que são, para ele, constituintes do humano. Ana Bock alude a essa visão com propriedade quando diz, que “há um homem que se atualizará, que se realizará, se as condições adequadas forem dadas” (BOCK, 1999, p. 24).

Diante das diversas propostas sobre quem é o ser humano e como ele se desenvolve, Vygotski fala sobre a crise que acometia a psicologia – e que ainda hoje se mantém – identificada pelo fato de as diferentes abordagens não se articularem entre si. Essa crise por

ele apreendida leva-o a propor uma nova compreensão de homem, pautada pelos pressupostos do materialismo histórico e dialético. Com a aplicação de seus métodos e princípios, Vygotski vislumbra a possibilidade de tanto descrever quanto explicar as funções psicológicas superiores (controle consciente do comportamento; atenção e memória voluntária; memória ativa; pensamento abstrato; raciocínio dedutivo; capacidade de planejamento e, em especial, a autorregulação da conduta).

Vygotski propôs uma “nova psicologia”, na qual o processo de desenvolvimento social se dá com base, conforme Bock (2011) em dois princípios que se vinculam entre si: o *materialismo histórico* e o *materialismo dialético*. O *Materialismo* fala da necessidade de haver uma base material para os modos de sentir, ser e agir. O termo *Histórico* aponta que os fatos não devem ser analisados em si, desconsiderando o processo que os engendrou, referindo-se, portanto, ao movimento da história, e nela, daquele pelo qual passam os sujeitos. A *Dialética* indica que o que causa o movimento é a contradição e sua superação. Esta base filosófica fundamenta a transformação constante da realidade expressa nas leis da dialética e suas categorias

Charlot (1979), autor contemporâneo, ressalta que o biológico não se soma ao social e, sim, que o “homem é inteiramente e ao mesmo tempo, biológico e social” (*apud* BOCK, 1999, p. 24-27): tornamo-nos homem a partir de nossa contínua interação com a natureza e com os demais homens. A ação do homem transforma a natureza e a natureza transformada interfere na formação do homem, e, consequentemente, ambos, homem e natureza, vão se constituindo mutuamente. Por mais que, ao nascer, o homem seja portador de um aparato biológico que determina seu pertencimento à espécie humana, ele só se humaniza por meio da apropriação da cultura na qual está inserido. A biologia provê a condição de se constituir membro da espécie humana, mas as características tipicamente humanas só são adquiridas na interação com seu meio físico e social, na apropriação, por parte das novas gerações, das riquezas culturais já conquistadas pelas precedentes. Leontiev vai ao encontro dessa assertão, quando diz que “só sepropriando da herança deixada por seus ancestrais, o homem adquire, no decurso de sua vida, as propriedades e faculdades verdadeiramente humanas” (LEONTIEV, 2004, p. 301).

O homem enquanto ser ativo, social e histórico, traz consigo uma estrutura biológica capaz de se desenvolver do ponto de vista físico, afetivo e cognitivo, que lhe permite sobreviver no meio onde está inserido. É por meio da atividade e das interações sociais, com a mediação da linguagem, que os conteúdos historicamente acumulados tornam-se presentes. Diz Schaff (*apud* BOCK, 1999) que é na criação das condições de existência que o homem

transforma a realidade objetiva (natureza e sociedade) e, nesse mesmo movimento, se transforma.

Não há uma natureza pronta. Leontiev comenta que o homem constitui-se em ser humano no “ contato com a cultura e com os outros homens [...] o homem é criado pelo homem”, em um “processo de educação” (*apud* BOCK, 1999, p. 30). Os modos de sentir, pensar e agir de cada indivíduo são constituídos em sua experiência de vida, ao longo da qual um conjunto de significados é elaborado para explicar-se, explicar seu ambiente físico e sua interação com os demais homens. Isso se dá no social, mediante a apropriação da cultura, que é sempre mediada por outros homens e, também, pelo “elemento mediador fundamental”, que é a linguagem (BOCK, 1999, p. 30).

Segundo Freitas (1994), Vygotski elaborou uma teoria cujos aspectos centrais podem ser encontrados no trecho a seguir:

A concepção instrumental de Vygotski estava, pois, indissoluvelmente ligada à ideia de gênese histórico cultural das funções superiores, isto é, da gênese social do indivíduo. Para ele, a consciência e as funções superiores originam-se no espaço exterior, na relação objetiva com os objetos e pessoas, nas condições da vida social [...]. Vygotski chamava de internalização a reconstrução interna da atividade externa. Sem os signos externos, principalmente a linguagem, não seria possível a internalização e a construção das funções superiores (FREITAS, 1994 *apud* BOCK, 1999, p. 31).

Em sua obra, Vygotski não trabalhou especificamente sobre o tema da disciplina e indisciplina (GODOY, *et al*, 2006). Porém, com base em suas propostas e apoiados nas diversas categorias da Psicologia Sociohistórica, podemos buscar a compreensão deste tema para docentes da educação fundamental, buscando apreender seus sentidos e significados. Para tal, é necessário compreender melhor as categorias constituintes da teoria sociohistórica. São elas: *Mediação, Atividade, Pensamento e Linguagem, Sentidos e Significados, Necessidades e Motivos, Consciência e Zona de Desenvolvimento Proximal*, detalhadas a seguir.

### **2.1.1 Mediação**

A categoria mediação refere-se a um tipo de relação específica presente no mundo material. A mediação possibilita uma relação entre duas instâncias que, a princípio, parece direta e imediata, mas não o é. Aquilo que parece imediato, na verdade, é fruto das mediações sociais, culturais, econômicas, dentre outras. Elementos diferentes relacionam-se, mas não na condição direta, como causa e efeito e, sim, na de constituintes um do outro, de um conter o

outro como elemento essencial. Podemos até isolar os fatos como recurso para investigá-los e analisá-los, mas, na prática, são interdependentes.

O conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de posições irredutíveis e sem síntese superadora. Por um lado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso. A distinção existente entre esses aspectos oculta uma relação mais profunda que é a fundamentação nas condições gerais da realidade. (CURY, 1992, p. 43)

A mediação, categoria metodológica em pesquisas na vertente materialista histórica e dialética, pode estabelecer a relação de uma parte do fenômeno com sua totalidade e, assim, analisar a situação de modo articulado, contextualizado e histórico. Severino (2002) afirma que a especificidade humana, tecida pelas atividades e ações realizadas pelos homens, só pode ser captada se analisadas em suas mediações. Quando se entende como o sujeito se constitui é que o podemos entender, compreender sua relação dialética com o mundo material, não linear, não causal e não imediato. A mediação é aspecto constituinte do homem e caracteriza sua relação com o mundo e com seus pares, onde as características individuais (o singular) são construídas a partir do geral (o universal), sendo esta (a mediação) a base organizadora da relação entre universalidade e singularidade. Estes são aspectos que compõem os alicerces para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vygotski (1989) diz que, assim como as ferramentas de trabalho utilizadas para lidar com o mundo material mediam a relação homem/natureza, os signos mediam a relação homem/homem. Para ele, “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comprar coisas, relatar, escolher, etc.) são análogos à invenção e ao uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (VYGOTSKI, 1989, p. 57). É a linguagem que permite a construção do campo subjetivo, de modo que se pode dizer que a construção do sujeito se dá no campo interpessoal, por meio do processo de apropriação, que representa a relação homem/mundo e homem/homem, e que lhes alocam significados que são social e culturalmente construídos.

### **2.1.2 Atividade**

Para constituir-se enquanto homem, o ser humano precisa atuar sobre a natureza (para modificá-la e colocá-la a seu serviço) e atuar também sobre os outros homens e sobre si mesmo. A atividade é, portanto, constitutiva: a apropriação da atividade externa constitui a atividade interna, que possibilita o surgimento das funções psicológicas superiores e seu desenvolvimento, conforme Aguiar (2011a). A atividade humana, diferentemente daquela dos

outros animais, se dá por meio de mediações intencionais, realizadas coletivamente, por meio da linguagem, de modo que os conhecimentos construídos historicamente sejam transmitidos de geração em geração nos mais variados espaços sociais e culturais. O homem transforma o mundo natural em social, por meio da atividade (DUARTE, 2004).

O trabalho social, desde o início da humanidade, é construído por instrumentos materiais (como o facão, o machado, a enxada) e psicológicos (ligados a diferentes sistemas de representação constituídos por signos) em constante transformação. A atividade humana consciente apresenta, segundo Luria (1979), três características básicas: 1. Não está necessariamente ligada a motivos biológicos, pois há necessidades de outro tipo (intelectuais, cognitivas) regendo a conduta humana, de tal modo que, muitas vezes, chegam mesmo a suprimir os motivos biológicos que determinam a atividade animal; 2. Não é determinada necessariamente pelo meio ou decorrente de experiência imediata do indivíduo: ela pode decorrer de motivos mais distantes, como crenças e normas de conduta; 3. É fruto da apropriação da experiência humana acumulada historicamente e transmitida pelo processo de ensino-aprendizagem, sofrendo, portanto, muitas mudanças e adequações desde tempos remotos (LÚRIA, 1979).

Leontiev (2004), falando da atividade humana, diz:

É devido ao fato de a atividade criar um elo prático entre o sujeito e o mundo circundante agindo sobre ele, e se submeter às suas propriedades objetivas, que aparecem no sujeito os fenômenos que constituem um reflexo do mundo, cada vez mais adequado. Na medida em que a atividade é mediatisada por estes fenômenos paticulares e os comporta de certa maneira em si, ela torna-se uma atividade mentalizada. (LENOTIEV, 2004, p. 150)

Para Aguiar (2011a), o processo de humanização do homem é derivado das relações sociais e culturais estabelecidas com outros homens nos mais diversificados espaços de seu cotidiano histórico. Essas atividades, que envolvem o homem em seu mundo físico e social, e os registros formados a partir delas constituem, por sua vez, a atividade interna desse mesmo homem, num processo dialético de transformação, em que se criam e se recriam ferramentas e instrumentos que favoreçam as condições de sobrevivência e a relação com os demais sujeitos.

### **2.1.3 Necessidades e motivos**

Conforme Aguiar e Ozella (2013), as necessidades, na Psicologia Sociohistórica, são compreendidas como um estado de carência da pessoa, que a mobiliza, dependendo das circunstâncias, para buscar satisfazê-la. Os autores complementam essa ideia, dizendo que:

[...] as necessidades constituem-se e revelam-se a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo esse que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo. Além disso, é fundamental ressaltar que, pelas características do processo de configuração, o sujeito não necessariamente tem o controle e, muitas vezes, a consciência do movimento de constituição das suas necessidades. Assim, tal processo só pode ser entendido como fruto de um tipo específico de registro cognitivo e emocional, ou seja, a constituição das necessidades se dá de forma não intencional, tendo nas emoções um componente fundamental. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 306)

Tal como o indivíduo que pensa, sente e age simultaneamente, suas necessidades também se encontram articuladas, podendo ser (ou não) intencionais e conscientes. Conforme González Rey (2003), as necessidades são produtoras de sentido,

[...] toda atividade ou relação, para ter sentido para o sujeito, implica o surgimento de um conjunto de necessidades. A construção desse sentido se dá no contexto da realização da referida atividade, mesmo que nele participem emoções que não estão relacionadas diretamente ao contexto da ação e que são uma expressão do estado geral de cada sujeito, no momento da realização de suas ações e também de sua constituição subjetiva. As necessidades estão associadas a processos do sujeito, no conjunto de suas práticas sociais. Elas são formadoras de sentido, na processualidade das diferentes ações e práticas sociais do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 245).

Ainda segundo o mesmo autor, as emoções definem a realização das ações do indivíduo, quaisquer que sejam elas. Suas afirmações são reforçadas pelas palavras de Davidov (1999), ao declarar que:

As emoções capacitam a pessoa para decidir, desde o começo de uma atividade, se os meios físicos, espirituais e morais de que ela necessita para realizar a tarefa estão disponíveis [...]. Se as emoções ‘dizem’: -‘Não, os meios não estão disponíveis’, a pessoa se nega a realizar a tarefa. [...] é a emoção que define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar, o que é, em si mesmo, um sentido subjetivo que aparece por meio de emoções, expressando a síntese complexa de um conjunto de estados sobre os quais o sujeito tem (ou não) consciência. Eles são, essencialmente, estados afetivos que, historicamente, têm se definido por categorias como autoestima, segurança, interesse, etc., estados que definem o tipo de emoção que caracteriza o sujeito para o desenvolvimento de uma atividade e do qual vai depender muito a qualidade da realização do sujeito nessa atividade. (apud GONZÁLEZ REY, 2003, p. 245)

Quando o indivíduo elege algo/algum em seu mundo social que possa satisfazer sua necessidade, então este fato/objeto/pessoa passa a ser seu *motivo*, e direcioná-lo a ir em busca de atender sua necessidade. A afirmação de Aguiar e Ozella é de “que a necessidade não conhece seu objeto de satisfação, ela completa sua função quando o ‘descobre’ na realidade social” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

Os motivos – entendidos como configurações subjetivas, que se formam a partir da integração dos elementos de sentidos, como bem sintetiza Cericato (2010), produzidos nas mais variadas realidades sociais do indivíduo em associação aos sentidos – são estados afetivos que acabam por constituir o sujeito, bem como este os constituí. González Rey (2003), falando dos motivos como formadores de sentido, conclui que “eles, associados a uma ação, integram elementos de sentido que aparecem no curso da ação” (p. 247), mas não são determinantes dos aspectos subjetivos de uma atividade do sujeito. Não existem motivos gerais, pré-determinados, embasando as atividades: o processo de produção de motivos tem múltiplas motivações, que se organizam de forma peculiar diante de cada situação.

A atividade, como se viu, impulsiona o sujeito a encontrar algo significativo em sua realidade social, algo que lhe pareça suficiente para suprir sua necessidade. Ao satisfazer sua carência, a pessoa é também modificada, passando a identificar outras premências, outros motivos e formas de agir. A compreensão dos motivos é, conforme Vygotski (2001), fator essencial para compreender o pensamento. Diz ele:

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência, pois é ela que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último porquê, na análise do pensamento. [...] A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua causa profunda afetivo-volitiva. (VYGOTSKI, 2001, p. 479)

Percebe-se, então, que não é possível apreender os sentidos sem considerar as necessidades, os interesses e motivos que os compõem, ou seja, sem levar em conta sua dimensão afetiva. De fato, a fala é composta por conteúdos cognitivos e conteúdos afetivos, que trazem, em si, a expressão do pensamento. Segundo González Rey (2003, p. 236), “a emoção é uma condição permanente na definição do sujeito. A linguagem e o pensamento expressam-se a partir do estado emocional de quem fala e pensa”. Só é possível captar os sentidos subjetivos do indivíduo, por meio da linguagem, que, além de expressar seu pensamento, expressa, também, seus estados afetivos: suas emoções e sentimentos. Pode-se afirmar, portanto, que afeto e cognição são duas instâncias que se inter-relacionam dialeticamente na constituição do ser humano.

#### **2.1.4 Pensamento e linguagem**

Pensamento e linguagem são categorias distintas que compõem estruturas diferentes com raízes genéticas diversas, como diz Vygotski (2009). Com o passar do tempo e das coisas

que se passam no tempo e que permitem o desenvolvimento humano, pensamento e linguagem acabam por se cruzarem, construindo-se mutuamente, pois um contém e depende do outro e vice-versa, em um processo ininterrupto, histórico e dialético (AGUIAR; OZELLA, 2006).

As atividades desenvolvidas criam necessidades, como a de comunicação. Aguiar (2011a), explicando o pensamento vygotskiano, afirma que “os signos, entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato do indivíduo com o mundo exterior e, também, consigo mesmo, com sua própria consciência” (AGUIAR, 2011a, p. 100). Os vínculos formados entre o pensamento e a linguagem criam, com o passar do tempo, circunstâncias para a humanização das pessoas e para seu desenvolvimento. Aguiar e colaboradoras (2009) falam de um estágio anterior ao surgimento da linguagem (pré-linguagem) no desenvolvimento do pensamento, momento em que a criança faz uso de outras ferramentas, que não a palavra, para apropriar-se da significação: o balbucio, o choro, a postura e o tônus. Mostram, também, um estágio pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem, no qual o sujeito não faz uso de signos. Vejamos como Vygotski (2009) explica essa situação:

[...] O pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e precisamente por isso deve encontrar na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada. É como se a criança escolhesse para o seu pensamento uma veste sob medida, feita de linguagem. O pensamento da criança se desmembra e passa a construir-se a partir de unidades particulares, na medida em que ela caminha das partes para o todo, desmembrado em sua linguagem. Ocorre também o contrário: na medida em que, em sua linguagem, a criança passa das unidades para o todo na oração, no pensamento ela passa do todo não decomposto para as partes. Deste modo, desde o início o pensamento e a palavra não se estruturam absolutamente pelo mesmo modelo. (VYGOTSKI, 2009, p. 411-412)

Quando as palavras (signos) se cruzam com o pensamento, surge o pensamento verbal e a linguagem racional, sendo esta componente essencial no processo de constituição do homem. Vygotski (2009) afirma que a melhor unidade de análise para estudar tais fenômenos se encontra no significado da palavra, pois, sem significado, ela é apenas um som vazio; já com significado, a palavra expressa um conceito generalizante, fenômeno do pensamento. O significado da palavra é, portanto, um fenômeno ao mesmo tempo da fala e do pensamento, ou seja, do pensamento verbal. Nele, a fala não existe sem pensamento e vice-versa:

Encontramos no significado da palavra a unidade que reflete de forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra [...] é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do

pensamento. A palavra desprovida de significado não é uma palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista em seu aspecto interior [...]. Do ponto de vista psicológico, o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como fenômeno do pensamento. (VYGOTSKI, 2009, p. 398)

No campo semântico, os significados correspondem às relações que uma palavra pode encerrar; no campo psicológico, são generalizações, os conceitos. Essas generalizações permitem uma aproximação dos processos subjetivos, permitindo que os significados, assim como os sentidos, constituam-se em categorias centrais para a Psicologia Sociohistórica. A união do pensamento com a linguagem, porém, não impede que se encontre linguagem sem pensamento e pensamento sem linguagem. Quando o pensamento verbalizado passa a predominar, ele possibilita um funcionamento psicológico mais sofisticado. Para apreender o processo de constituição do humano, é preciso englobar a relação do homem com o mundo e a mediação que a linguagem realiza para que ele possa exercer atividades transformadoras em seu contexto de vida (AGUIAR *et al.*, 2009).

Assim, a linguagem transforma-se num elemento mediador entre o homem e seu mundo. A fala, conforme Vygotski (2009), constitui-se ‘de dentro para fora’, enquanto a captação do sentido do que foi falado acontece ‘de fora para dentro’. Não se pode compreender o pensamento independentemente da linguagem, nem esta sem aquele, pois um não é sem o outro. A palavra não coincide plenamente com o pensamento, nem o pensamento é um mero ajuntado de palavras, sempre há um sentido oculto, uma segunda intenção, “a passagem direta do pensamento para a palavra é impossível e sempre requer a abertura de um complexo caminho” (VYGOTSKI, 2009, p. 477-478), passando por diversas transformações de sentidos e significados até ser expresso em palavras. Portanto, para que se compreenda a relação entre pensamento e linguagem, se faz necessária a compreensão das categorias significados e sentidos, tratados a seguir.

### **2.1.5 Sentidos e significados**

O acesso ao pensamento e à consciência humana é permitido pelos significados e sentidos, categorias complementares e fundamentais para a compreensão do homem na abordagem sociohistórica. São distintos entre si, têm suas peculiaridades, mas são interdependentes, de forma que um não existe sem o outro.

Para Vygotski (2010) a palavra contém as propriedades essenciais do conjunto do pensamento, sendo uma unidade viva deste processo. A palavra é mais do que um elemento à parte, antes sim, ela reúne uma classe de objetos.

É por meio do significado que se chega às zonas de sentido. Conforme Vygotski (2009), o caminho do pensamento à palavra é mediado pelo significado que, nas palavras de Aguiar e Ozella (2013), refere-se “aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Os significados, vistos como produtos da história, possibilitam a comunicação, pois se referem aos conteúdos já estabelecidos e convencionados, sendo historicamente portadores de estabilidade. Entretanto, os significados das palavras são também inconstantes: eles variam. São constituições dinâmicas que sofrem alterações nas conjunturas sociais ao longo do tempo e da história. O significado, conforme Oliveira, “propicia a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no filtro por meio do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele” (OLIVEIRA, 2002, p. 48).

Quando o indivíduo se apropria dos significados compartilhados no ambiente social, eles acabam sendo transformados devido ao fato de serem apropriados no contexto da experiência pessoal de cada um, fazendo, assim, parte da dimensão subjetiva individual de cada um. Reconfigurados, os significados adquirem sentidos próprios, que, quando expressos, inseridos no meio social, se tornam objeto de negociação. Portanto, os sentidos são constituídos a partir da reconfiguração – e da intensidade – dos aspectos objetivos, que se ajustam ou reajustam-se, subordinados ao momento específico do sujeito. Esse processo permite que conheçamos o indivíduo em sua subjetividade, uma vez que “o sentido se refere à totalidade do sujeito histórico e a sua condição vital” (AGUIAR *et al*, 2009, p. 63-65).

Ao apropriar-se da realidade a sua volta (o mundo objetivo) por meio da atividade, cada sujeito o faz com alguma intencionalidade específica e de maneira distinta dos demais. A apropriação varia de indivíduo para indivíduo, sendo afetada por circunstâncias tais como seu nível de conhecimentos, sua faixa etária, seu cotidiano, dentre outras. A realidade, mesmo sendo apropriada de forma particular, é um “todo indivisível de entidades e significados” (KUENZER, 1998, p. 59). A visão de mundo e de homem, na ótica da Psicologia Sociohistórica, é construída pela articulação entre as categorias sentido e significado, unidas às demais categorias.

Os significados são o ponto de partida para que se chegue à compreensão do sujeito, caminho este que necessariamente haverá de passar por uma análise interpretativa e a busca dos sentidos. Esses são elaborados individualmente, sendo mais amplos e complexos do que os significados. O sentido, categoria historicamente construída, pode referir-se a aspectos e necessidades interiores que mobilizam o indivíduo e compõem o seu ser e, sendo assim próximo da subjetividade de indivíduo, torna-se difícil de ser apreendido (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Os sentidos são leitura única, peculiar de cada indivíduo, a partir daqueles significados reinantes em seu ambiente social, são a expressão interior do momento, sendo “a melhor síntese do racional e do emocional” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 306).

### **2.1.6 Afetividade**

Rego (1995) sintetiza a compreensão de homem no geral e do papel da afetividade em específico para a psicologia sociohistórica dizendo que: “Vygotski concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza” (REGO, 1995, p. 120-121).

Considerando que o homem é um ser que pensa e sente ao mesmo tempo, onde a emoção sempre se faz presente no seu relacionamento com a cultura. Fica claro para a psicologia sociohistórica que razão e emoção são inseparáveis. Para Vygotski (2008) o indivíduo nasce como um ser biológico e, inserido no meio, na cultura, acaba por constituir-se como um ser sociohistórico. Em outras palavras, ele traz, ao nascer, as chamadas funções elementares, que são de natureza biológica e, a partir de sua inserção cultural, serão constituídas as funções superiores, que caracterizam o ser humano.

O desenvolvimento, nessa visão, poder ser compreendido como um processo de apropriação dos elementos e processos culturais, ocorrendo de fora para dentro, ou seja, nas relações interpessoais (aspecto externo), passando a compor seus aspectos intrapessoais (interno), mediado pela ação do outro (pessoa ou agente cultural). O que confere a aprendizagem o papel central, já que possibilita e viabiliza o processo de desenvolvimento.

De acordo com Vygotski (2008), as emoções passam a compor função superior, tendo-se deslocado do plano individual, inicialmente biológico para a função superior (no simbólico) quando internaliza, pelas experiências vivenciadas a partir da cultura, significados e sentidos; sendo o outro, o agente mediador entre o sujeito e os objetos culturais.

O pensamento pedagógico tem sido impactado fortemente a partir dessa compreensão. São três os personagens centrais que interagem nas relações do aprendizado em sala de aula: o

sujeito do estudo, o aluno; o objeto de conhecimento, os conteúdos escolares; o agente mediador, o professor; relações estas significativamente marcadas pelo aspecto afetivo, produzindo impactos subjetivos no aluno, sujeito da relação.

Na mediação pedagógica há uma participação decisiva das emoções e Leite (2012), nos esclarece:

[...] a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares (LEITE, 2012, p.356).

Torna-se importante para nós então compreendermos que a qualidade da mediação desenvolvida é determinante da relação a ser estabelecida entre o aluno e as atividades educativas, sujeito e objeto do conhecimento respectivamente. Mediação esta que envolve tanto a dimensão cognitiva quanto a dimensão afetiva. Leite (2012) conclui então que o tipo de vínculo afetivo que o aluno vai estabelecer com certo conteúdo escolar pode ser uma relação de interesse ou distanciamento (de amor ou ódio). Ele diz que a qualidade da mediação vai determinar flutuação entre um ou outro.

[...] vai depender, em grande medida, da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pelos agentes mediadores, o que nos leva a ratificar que as práticas de mediação pedagógica também são marcadamente afetivas (LEITE, 2012, p. 362).

Pelo visto, o professor, como principal personagem no processo de mediação pedagógica entre o sujeito (aluno) e conteúdo escolar (objeto do conhecimento) deve compreender sobre quais fatores desta relação ele pode intervir para favorecer seu aprimoramento.

Segundo Leite (2012) a mediação pedagógica acontece por meio de aspectos práticos e situações concretas, podendo assim ser pensada e planejada de tal maneira a fazer crescer as possibilidades do aprendizado. Ele apresenta cinco aspectos importantes sobre os quais o professor deve decidir: 1). Escolher os objetivos do ensino: onde deve-se considerar a relevância dos mesmos para o aluno, favorecendo seus vínculos com tais objetivos; 2). Decidir sobre o início do processo de ensino: construir o conhecimento a partir daquilo que o aluno já conhece (do conhecido para o desconhecido) em função de tornar o objeto atrativo ao sujeito; 3). Sobre como organizar os conteúdos de ensino: buscar uma sequência lógica, delimitando-o nas etapas do ensino, de tal forma que facilite sua compreensão; 4). Como escolher os procedimentos e atividades de ensino: selecioná-los apropriadamente e

desenvolvê-los com propriedade facilitam a afinidade do aluno com os conteúdos – este ponto concentra a maior parte da carga afetiva nas relações entre professor e aluno (olhares, contatos, tom de voz, posturas, expressões, etc.) que impactam nas emoções do aluno e sua proximidade ou não, dos conteúdos de ensino; 5). Decidir sobre os procedimentos de avaliação: o ideal é que os dados da avaliação sejam utilizados a favor do aluno (identificação de suas necessidades para o uso de novas estratégias de ensino), favorecendo uma relação positiva entre sujeito e objeto – já quando os dados são usados contra o aluno (perda de nota, reprovação, destaque dos melhores, etc.), criando distanciamento do aluno com os conteúdos, sendo um fator significativo do fracasso escolar.

A conclusão de Leite (2012) é de que a afetividade permeia as decisões do professor em classe, produzindo impactos constantes na subjetividade do aluno (positivos ou negativos). Identifica-se então que a qualidade da mediação pedagógica é o fator que mais significativo para determinar a qualidade da relação do aluno com os conteúdos escolares, definindo a qualidade de seus vínculos. Diz ele que é inadmissível continuar planejando o ensino sem levar em conta a repercussão sobre o aluno, sem considerar possíveis impactos produzidos nele. Há a necessidade de se repensar muito da educação. Leite diz que:

Numa perspectiva educacional, isto aponta para um ambiente escolar absolutamente comprometido com o sucesso do processo de aprendizado do aluno o que só poderá se concretizar através de um projeto pedagógico assumido e desenvolvido pelo coletivo dos professores, com esse compromisso previamente assumido: a aprendizagem do aluno. (LEITE, 2012, p. 365).

Sendo considerados tais ideais, cabe-nos investir esforços numa escola democrática, que proporcione ao aluno as melhores condições a apropriação do conhecimento, aspecto indispensável para se tornar um bom cidadão.

### **2.1.7 Consciência**

Em sua história de vida, o ser humano acumula vivências e vai apropriando-se de um conjunto de produções, no processo de apropriação e objetivação, sempre fazendo uso de mediadores distintos, construindo, assim, seus registros psicológicos. O psiquismo é constituído nas e pelas relações do homem com sua realidade histórica, física e social, nada mais sendo do que a apropriação dessas relações, as quais, por sua vez, engendram também a constituição das funções psicológicas superiores. O mundo psicológico não se constitui no homem e, sim, na relação que ele mantém com o mundo objetivo, social e cultural. Vendo assim, não há espaço para estabelecer uma dicotomia entre mundo externo e mundo interno.

Ao contrário, fortalece-se a compreensão de que a realidade objetiva e a subjetiva encontram-se em uma relação de mediação, na qual uma é por meio da outra, sem se diluirem ou perderem a identidade (AGUIAR, 2001).

Leontiev (2004), falando do desenvolvimento histórico da consciência, explica as condições determinantes que possibilitaram, em nível filogenético e ontogenético, seu desenvolvimento:

Vimos que a consciência não podia aparecer a não ser nas condições em que a relação do homem com a natureza era mediada pelas suas relações de trabalho com outros homens. Por conseguinte, a consciência é um produto histórico desde o início. Vimos, em seguida, que a consciência só podia aparecer nas condições de uma ação efetiva sobre a natureza, nas condições de uma atividade de trabalho por meio de instrumentos, a qual é ao mesmo tempo a forma prática do conhecimento humano. Nestes termos, a consciência é a forma do reflexo que conhece ativamente. Vimos que a consciência só podia existir nas condições de existência da linguagem, que aparece ao mesmo tempo que ela, no processo de trabalho. Por fim, vimos que a consciência individual do homem só podia existir nas condições em que existe a realidade social. A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos elaborados socialmente. Estes traços característicos da consciência são, todavia, apenas os mais gerais e mais abstratos. A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento de suas relações econômicas. (LEONTIEV, 2004, p. 94)

Fica claro, assim, que a consciência não é estática, imutável. Antes, ela é dinâmica, modificável a partir das transformações da atividade e das relações sociais desenvolvidas pelo homem. Entende-se, então, que a consciência é uma etapa superior do desenvolvimento psíquico, que não acontece naturalmente, pois é determinada pelas circunstâncias de existência do indivíduo. Para Leontiev,

A passagem à consciência é o início de uma etapa superior no desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente [...] é o reflexo da realidade concreta, destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, é um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade. [...] A consciência humana distingue a realidade objetiva de seu reflexo, o que a leva a distinguir o mundo de suas impressões interiores e torna possível, com isso, o desenvolvimento da observação de si mesmo. (LEONTIEV, 2004, p. 75)

Para Vygotski (2001), pode-se compreender a consciência como “a forma mais complexa de organização de nossa conduta, particularmente como um desdobramento da experiência, que permite prever e antecipar os resultados de um dado trabalho e encaminhar nossas próprias condutas no sentido desse resultado” (VYGOTSKI, 2001, p.

44). Ao definir consciência, podemos dizer que ela é uma função psicológica que permite distinguir os aspectos objetivos dos subjetivos da realidade. Ela se forma e se desenvolve na e pela relação do ser humano com sua realidade. Segundo Leontiev (2004, p. 98), “a estrutura da consciência do homem transforma-se com a estrutura da sua atividade”. Dessa forma, a consciência preserva suas características dinâmicas mesmo ao longo de seu desenvolvimento social e histórico, estando vinculada à atividade e à linguagem.

### **2.1.8 Atenção e interesse**

VYGOTSKI (2010) descreve a **atenção**, como sendo o desmembramento de impressões que recebemos, concentrando nelas a força de nossa natureza ativa, especificamente de caráter motor (os órgãos receptores - cabeça em determinada posição, fixação dos olhos etc.) para absorver o aprendizado. Ele afirma que esta atitude penetra o organismo por inteiro e destaca que, ao mesmo tempo em que se arma o processo receptivo para um propósito, acontece uma suspensão de outros movimentos e reações que não estejam relacionadas à atividade do momento.

Ele afirma “que a atitude é a primeira condição graças à qual cria-se a possibilidade para influenciar pedagogicamente uma criança” (VYGOTSKI, 2010, p. 160). Detalhando para que se possa compreender melhor, ele fala sobre a natureza psicológica da atenção, dizendo que o corpo como um todo, se organiza para alguma ação a ser desenvolvida, a partir de um sistema de reações de atitude. Onde a atenção seleciona uma parte de nosso comportamento, colocando-o em ritmo diferente (reações de atitude) e, ao mesmo tempo, inibe outras partes. Ele destaca que esta atitude tem um certo *volume* que varia significativamente a partir da idade, sexo, etc. e sua *intensidade* tem a ver com a experiência do indivíduo, podendo se modificar a partir do estado geral do seu organismo. Outra característica da atitude é sua *durabilidade*, que se demonstra em um estado instável, oscilante, movediço. Em suas observações ele percebe que

a duração da atitude mede-se por um intervalo de tempo sumariamente insignificante e nos casos relevantes mal passa de alguns minutos; [...] A atitude se processa como que por impulsos com intervalos, por linha pontilhada e não linha compacta, regulando as nossas reações por impulsos e deixando que elas aconteçam por inércia em intervalos entre um e outro impulso (VYGOTSKI, 2010, p. 153).

Na sua compreensão, esta atenção é decorrente de uma **atitude**, que seleciona uma pequena parte de nosso comportamento, proporcionando-lhe um fluxo diferenciado. Somos desafiados a compreender melhor a referida *atitude*, pois sua enfática afirmação diz que “a

psicologia experimental prova que o tempo, a força e a forma de qualquer movimento são inteiramente predeterminados por uma atitude prévia [...], todo comportamento é determinado e regulado por reações de atitude..." (VYGOTSKI, 2010, p. 167). Ao falar mais especificamente sobre esta atitude, em relação ao ensino da criança, ele a coloca como condição prioritária:

Ele afirma "que a atitude é a primeira condição graças à qual cria-se a possibilidade para influenciar pedagogicamente uma criança" (VYGOTSKI, 2010, p. 160). Detalhando para que se possa compreender melhor, ele fala sobre a natureza psicológica da atenção, dizendo que o corpo como um todo, se organiza para alguma ação a ser desenvolvida, a partir de um sistema de reações de atitude. Onde a atenção seleciona uma parte de nosso comportamento, colocando-o em ritmo diferente (reações de atitude) e, ao mesmo tempo, inibe outras partes. Ele destaca que esta atitude tem um certo *volume* que varia significativamente a partir da idade, sexo, etc. e sua *intensidade* tem a ver com a experiência do indivíduo, podendo se modificar a partir do estado geral do seu organismo. Outra característica da atitude é sua *durabilidade*, que se demonstra em um estado instável, oscilante, movediço. Em suas observações ele percebe que

a duração da atitude mede-se por um intervalo de tempo sumariamente insignificante e nos casos relevantes mal passa de alguns minutos; [...] A atitude se processa como que por impulsos com intervalos, por linha pontilhada e não linha compacta, regulando as nossas reações por impulsos e deixando que elas aconteçam por inércia em intervalos entre um e outro impulso (VYGOTSKI, 2010, p. 153).

Vygotski define que nosso papel, para obter atenção, não seria provocar as reações, mas educar as atitudes. Ele diz que tais atitudes na infância são potencialmente instintivo-reflexo, e, com passar do tempo e experiências, vão se tornando em atitude arbitrária (orientada pelas necessidades mais importantes). Sendo assim

a atenção infantil é orientada e dirigida quase que exclusivamente por interesse, e por isso a causa natural da distração da criança é sempre a falta de coincidência das duas linhas na questão pedagógica: do interesse propriamente dito e daquelas ocupações que são propostas como obrigatorias [...]. Nenhuma educação é exequível de outra forma senão através das inclinações naturais da criança; em todas as suas aspirações ela parte do fato de que toma como ponto de partida precisamente as inclinações (VYGOTSKI, 2010, p. 162).

Segundo ele, não existe outro tipo de aprendizagem. A atenção para com o objeto de estudo será diretamente proporcional grau de interesse, não estando relacionada a motivações externas a ele (desejo de agradar, medos, prêmios, etc). Ele diz mais:

“Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de cominar alguma coisa nova, suscitar a experiência do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo com certa expectativa da atividade a ser desenvolvida” (VYGOTSKI, 2010, p. 163).

## 2.2 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E A EDUCAÇÃO

A educação possui um papel específico e insubstituível na ampliação e transformação da experiência culturalmente acumulada e, por isso, torna-se indispensável para o desenvolvimento psíquico do aluno, promovendo um modo mais acurado de análise e generalização dos aspectos da realidade: o pensamento conceitual. A teoria sociohistórica tem contribuições significativas para a relação do desenvolvimento e aprendizado. Segundo Vygotski (1991), esses dois aspectos não coincidem, embora um dependa do outro. O aprendizado alavanca e impulsiona o desenvolvimento e este impulsionado permite novas aprendizagens.

Vygotski interessou-se fortemente pelos processos educativos. Para ele, a educação escolar abre as portas do conhecimento sistematizado, impondo ao aluno desafios quanto ao entendimento das concepções científicas e da lógica das disciplinas às quais pertencem, tomando consciência de seus próprios processos mentais. Rego sintetiza bem esse processo na visão sociohistórica:

Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprende a ler e a escrever, obtém domínio de formas complexas de cálculos, constrói significados a partir de informações descontextualizadas, amplia seus conhecimentos, lida com conceitos científicos hierarquicamente relacionados. São atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e de atuação em seu meio. Isto quer dizer que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na educação escolar (que Vygotsky chama de científicos) introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que o sujeito expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo. (REGO, 1995, p. 104)

Como já foi apontado em itens anteriores, a interação dos indivíduos com o meio físico e social é mediada por instrumentos e signos, constituindo-se em aprendizagem de novos modos de pensar, sentir e agir, indicativos da apropriação de processos culturais. O

desenvolvimento humano, segundo a teoria sociohistórica, é determinado historicamente nas relações sociais, sendo a mediação essencial a tal processo. Rego diz que:

[...] o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão, pouco a pouco, apropriando-se dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura[...]. (REGO, 1999, p. 61)

A cultura e o conhecimento, construídos por meio do trabalho humano, tanto criam uma realidade sociohistórica externa, como também interna. A ação do homem, modificando a natureza, conforme citam Silva e Davis (2004, p. 642), “está relacionada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que [...] são de origem social, isto é, relações sociais interiorizadas que serão a base para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo”. A memória lógica, a atenção voluntária e a capacidade de formar conceitos são funções psicológicas superiores, aspectos a serem mobilizados no processo educacional. Destaca-se a importância das situações educativas, pois elas têm a função de promover o desenvolvimento humano justamente por difundir a aprendizagem. Na visão da Psicologia Sociohistórica, a aprendizagem (situação que envolve mediação intencional) impulsiona outros processos internos de desenvolvimento que acontecem apenas na interação da criança com seus pares e com outros adultos.

O conceito central na teoria de desenvolvimento de Vygotski é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que envolve dois níveis: o primeiro deles, denominado de desenvolvimento real (efetivo), diz respeito ao que a criança consegue fazer de forma autônoma, ou seja, ao desenvolvimento já consolidado pelo indivíduo; o segundo nível é o chamado nível de desenvolvimento próximo, “que se caracteriza por aquilo que a criança não consegue ainda fazer sozinha, mas obtém êxito se contar com o auxílio de alguém ou com outros tipos de recursos” (VYGOTSKI *apud* SILVA; DAVIS, 2004, p. 643). Trata-se do desenvolvimento que o sujeito poderá construir, se houver a direção e a colaboração de uma pessoa mais experiente, que o leve a se apropriar, na e pela interação, de formas mais sofisticadas de sentir, pensar e agir que o indivíduo mais experiente possui.

Falando da finalidade da educação, Zanella expressa, assim, a proposta de Vygotski:

A finalidade da educação [...] parece centrar-se em fazer com que as gerações mais novas se apropriem do patamar cultural atingido até então. A educação cumpre, pois, na ótica vygotskiana, um duplo papel; permitir a apropriação dos conhecimentos sobre o mundo físico e social e, concomitantemente, promover o desenvolvimento das funções psicológicas sobre o meio físico e social. Tais funções permitem ao indivíduo constituir-

se enquanto sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la [...]. (ZANELLA, 1994, p. 102)

Ampliando esta visão, Zanella também ilumina a compreensão da ZDP, dizendo que:

A ZDP caracteriza-se pelas funções psicológicas superiores que se encontram em vias de se completarem, que se encontram próximas (de onde o termo ‘proximal’) de se realizarem. Estas funções constituem, portanto, nova base para novas aprendizagens importantes para o momento histórico em que se vive e no qual se participa ativamente [...]. O que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões a respeito de uma dada situação [...], confrontação de pontos de vista diferenciados. (ZANELLA, 1994, p. 102)

A autora também salienta a importância da intervenção de adultos bem preparados, que organizarão o espaço interativo, usando signos linguísticos apropriados, oferecendo uma instrução sistematizada, que promova a expressão de pontos de vista individuais, fomentando o diálogo sem, no entanto, buscar uma verdade absoluta, já que o conhecimento está sempre em construção. Vygotski (1991) deixa claro que a ZDP caracteriza aspectos a serem conquistados e, nesse sentido, constitui uma visão prospectiva do desenvolvimento de formas superiores de sentir, pensar e agir.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKI, 1991, p. 58)

Oliveira (1995) diz que a ZDP é um processo de transformação que começa com a ajuda de alguém e consolida-se gradativamente. Considerando-se que a ZDP é entendida como um espaço social de trocas múltiplas, de diferentes naturezas – afetivas, cognitivas, sociais, etc. – organizado por um adulto preparado para oferecer boas condições de formação e desenvolvimento ao aprendiz, a educação formal, dada na escola, tem muito a contribuir, quando afinada com os princípios que regem esse processo.

## 2.3 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE

Apesar de viverem em contextos diferentes, as teorias desenvolvidas por Vygotski (russo) e Paulo Freire (brasileiro) apresentam pontos em comum. Os dois pensadores têm como base epistemológica o materialismo dialético e histórico e concebem o homem enquanto sujeito histórico-cultural que se constitui na interação, nas relações sociais. Além

disso, a importância dada a linguagem por Vygotski e ao diálogo por Freire é outro aspecto partilhado por eles. A linguagem como “possibilidade de transformar o concreto em abstrato, de passar do âmbito real para o simbólico, permitindo que o sujeito possa formular representações do real”, e o diálogo como uma forma de comunicação entre as pessoas com a possibilidade de “aprender e ensinar, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica” (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 355). Dessa forma, a concepção freiriana e vygotskiana de conhecimento é norteada pelo cotidiano do sujeito e do que ele já sabe. A partir desses aproximações e entrelaçamentos, os dois pensadores fazem crítica ao modo de educação vigente. “Ambos acreditavam que o caminho para a humanização, para a ação consciente passava pela liberdade de escolha, pela responsabilidade na tomada de decisões” (PETRONI; SOUZA, 2009, p. 356).

No que se refere ao conceito de homem, Paulo Freire o vê como um ser inacabado e histórico, consciente de sua inconclusão, derivando daí a educação, como diz:

Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente [...]. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo (FREIRE, 1987, p. 42).

Ele questiona o modelo reinante ao qual chama de ‘concepção bancária’, onde quem sabe, ‘deposita’ em quem não sabe que recebe passivamente os conteúdos, numa perspectiva de permanência. No seu entender, a concepção ‘problematizadora’ de educação se faz revolucionária enquanto reforça a mudança, a não aceitação de uma condução passiva. Tem lugar então um ímpeto de busca e transformação, onde os homens sentem-se sujeitos de sua busca e de seus movimentos na perspectiva do *ser mais*, a busca da humanização dos homens. Segundo Freire “esta busca do *ser mais*, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão na solidariedade dos existires, daí que seja impossível darse nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 43).

Sobre o ensinar, ele declara, não é o mero transferir conhecimento (concepção bancária), mas criar condições para que seja construído ou produzido. Na sua visão, quem ensina aprende ao ensinar, bem como, quem aprende ensina ao aprender.

### 3 REVISÃO DA LITERATURA

*Se a educação sozinha  
não pode transformar a sociedade,  
tampouco sem ela a sociedade muda.*

Paulo Freire

#### 3.1 COMPREENSÃO DO FENÔMENO INDISCIPLINA ESCOLAR

O tema disciplina/indisciplina é uma problemática complexa (REGO, 1996; VASCONCELLOS, 2000). O estudo deste assunto no meio acadêmico é desafiante e, como salienta Aquino (2011), a produção bibliográfica no Brasil apresenta grande diversidade conceitual, o que dificulta a discussão acerca do tema.

a disciplina é um termo muito genérico e, quando se refere à escola, somos levados a reduzi-la à indisciplina do aluno e à punição deste no sentido de contê-lo para torná-lo obediente, passivo, restaurando a tão propalada disciplina que, neste caso, significa manutenção da ordem estabelecida (SCHMITDT, RIBAS & CARVALHO, 1989, p. 30)

Freire aborda o tema da disciplina/indisciplina a partir das concepções de educação bancária e problematizadora. Na “educação bancária”, a relação professor-aluno é estabelecida de forma vertical, em que o professor, detentor do conhecimento, irá transmiti-lo aos alunos (FREIRE, 1987, 2014, 2015).

“Nesse tipo de educação não há construção do conhecimento em busca de transformação e superação das dificuldades sociais; pelo contrário, com o objetivo apenas de transmitir valores e conhecimentos de forma simplificada e fragmentada, esse tipo de ensino anula o poder criativo e participativo do aluno, contribuindo para que esse não se sinta sujeito capaz de participar do processo de construção histórica” (REBELO, 2005, p. 48)

Os questionamentos de Freire (1987, 2014, 2015) ao modelo tradicional de educação também já estavam presentes na obra de Vygotski (2010) como uma crítica à “velha escola” ou à “velha pedagogia” em que os alunos são comparados à uma esponja, uma metáfora que remete à absorção e à passividade.

Até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto tudo com os olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha – que só se pode aprendê-la com as próprias pernas e com as próprias quedas – se aplica igualmente a todos os aspectos da educação (VYGOTSKI, 2010, p. 452).

Nessa perspectiva, Rebelo (2005) aponta que a disciplina é imposta pelo professor, figura central do processo pedagógico. Alunos enquanto depositários do conhecimento da classe dominante necessitam estar atentos e em silêncio para absorverem o arcabouço teórico repassado. Essa prática silenciadora suscita nos alunos resistência que é interpretada como desacato e indisciplina por parte do corpo docente. Dessa forma, a problemática da indisciplina é localizada e reduzida ao aluno.

Por outro lado Freire (2015a) evidencia que o educando, mesmo subordinado à prática “bancária”, deve manter a curiosidade viva dentro de si, a disposição de correr riscos e até mesmo o gosto pela rebeldia, imunizando assim o poder tolhedor do modelo bancário, podendo sua forma de manifestação ser até percebido como a indisciplina.

A educação problematizadora é fundamentada no dialógico, diz Freire (1987), numa relação horizontal entre educador e educando, sem imposição de normas, conhecimentos e valores. Ao contrário da prática silenciadora e punitiva da educação bancária, as manifestações indisciplinadas são compreendidas como democráticas e auxiliarão no processo educacional.

A disciplina é entendida como construção interna que colabora com a busca da autonomia intelectual, fator importante para libertação do homem. Assim, podemos concluir que a disciplina pode ser controle ou libertação do homem, da mesma forma que a indisciplina pode ser desobediência ou denúncia; tudo depende do nosso ponto de vista ao olharmos o mundo. (REBELO, 2005, p. 51).

Educar na concepção problematizadora, é um ato de amor, de respeito às demais formas de pensar, “esperança e troca de experiências entre os envolvidos; por isso o diálogo é fundamental neste processo educativo libertador” (REBELO, 2005, p. 50).

Na prática educativa do modelo problematizador, o diálogo deve acontecer numa linha horizontal, onde educador e educando buscam juntos conquistar o saber. O diálogo neste modelo é elemento essencial, sendo ao mesmo tempo, ação/reflexão/ação; a participação do aluno é importante; o controle não cabe; jamais se busca silenciar o aluno, pelo contrário, incentiva-se a espontaneidade; a disciplina é pedagógica e deriva da autoridade e demais habilidades do mestre, pretendendo a autonomia intelectual e a autodisciplina dos alunos.

O papel do professor é essencial, não mais como a figura central, agora sua ação principal é coordenar o processo educativo. Vai criar, em sintonia com os alunos,

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio

ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (VYGOTSKI, 2010, p. 456).

A disciplina escolar pode parecer simples: *é só fazer com que os alunos estejam atentos à aula.* Na verdade, o tema reveste-se de grande complexidade, já que mantém relações com o caráter, a consciência e a cidadania dos sujeitos (VASCONCELLOS, 2000). Aquino (1996, p. 39) chega a questionar: O que está acontecendo com a educação de nosso país? Qual é o papel da escola? Deveria ser veiculadora do conhecimento, ou *formar moralmente os sujeitos a determinadas regras de conduta?* Temos visões para todas as óticas: (a) A escola presta-se para a apropriação dos conhecimentos por parte do aluno, dizem os mais zelosos dos aspectos epistemológicos da educação; (b) A escola tem que preparar o aluno para o convívio em sociedade, falam os mais afeitos ao papel da socialização; (c) Os que são simpáticos à dimensão profissionalizante pensam ter a escola o objetivo de qualificar para a vida profissional (REGO, 1996).

Para alguns, conforme descreve Rego (1996), disciplina é a obediência absoluta às regras, base para o bom aproveitamento escolar. Neste contexto, seu oposto, a indisciplina, qualifica todo o comportamento divergente como rebeldia e desrespeito às autoridades escolares. A indisciplina transforma-se, então, em qualquer tipo de questionamento, discordância, inquietação, da docilidade, silêncio e passividade desejadas pelo professor.

Para melhor compreender a indisciplina no processo educativo, torna-se importante identificar os conceitos que professores, técnicos, pais e alunos nutrem a respeito dela e de suas causas. Rego (1996) afirma que as mais frequentes explicações encontradas no universo escolar são as seguintes:

1. uma marca dos tempos modernos, algo que se tinha em um passado idealizado e perdido, revelando um saudosismo de antigamente. Fica oculto o fato de que a ordem e a obediência eram mantidas por meio de práticas coercitivas totalmente impensáveis nos dias atuais;
2. um reflexo do quadro socioeconômico e cultural, ambos prejudicados pela pobreza e pela violência reinantes na sociedade, fomentadas pela TV, videogames e outros meios de entretenimento e comunicação. Porém, se a sociedade apresenta-se violenta, injusta e opressora, os alunos são apenas vítimas passivas dos males dessa sociedade que neles espelha e que a escola, como parte dela, vê-se impotente para intervir;

3. uma decorrência da educação ministrada pela família, que apresenta dificuldades em estabelecer limites na relação com os filhos, ou no lidar com seu papel como autoridade no lar. Além disso, há de se considerar o acentuado comprometimento da estrutura familiar, com o aumento do número de lares desfeitos, onde pais têm dificuldades em acompanhar a vida estudantil dos filhos e a perderem de vista a importância da parceria com a escola, implicando no agravamento de indisciplina: sendo assim a escola estaria isenta da responsabilidade.
4. a personalidade do aluno, sua natureza, suas características inatas, contra as quais pouco ou nada se pode fazer.
5. as características inerentes à infância e à adolescência, momento marcado por rebeldias, violências e desobediência, comportamentos já *conhecidos*, com os quais os educadores precisam saber conviver.
6. ao professor, que não sabe manter a ordem na sala de aula: perdeu sua autoridade.

O aluno indisciplinado também critica o sistema escolar, reclamando de seu autoritarismo, de seus horários rígidos, do elevado número de aulas, dos conteúdos desinteressantes ou difíceis, do pouco tempo de recreio, da falta de clareza das regras e de seus excessos. Inevitavelmente, os pontos de vista serão muitos e diversos, cada um com sua razão e sua verdade.

Vasconcellos (2000) também sinaliza quanto tempo é investido em sala de aula (entre 40 e 60%), na lida com questões relacionais e disciplinares. Essa realidade interfere na fluidez do conhecimento e a qualidade das interações necessárias para que o aluno possa vir a dele se apropriar. Trevisol e Lopes (2008) buscam analisar o fenômeno da indisciplina a partir da divisão de responsabilidades entre aqueles envolvidos no processo educacional: *Indisciplina do aluno, indisciplina do professor, indisciplina da escola, indisciplina da família*. Esses aspectos são interligados e entrelaçam-se intimamente, compondo uma só realidade: a indisciplina escolar.

### **3.1.1 Indisciplina do aluno**

A descrição mais convencional de indisciplina passa pela caracterização de atos indisciplinados na escola. Seriam aquelas condutas referentes à atitude hostil e desordeira do aluno em relação ao professor, aos conteúdos e/ou aos colegas. Expressões muito ouvidas nas salas dos professores nos diversos níveis da educação básica identificam o que temos considerado como indisciplina: falar em paralelo ao professor, atrapalhando a exposição do

tema; responder com aspereza e grosseria; relacionar-se hostilmente com os colegas ou mesmo com o professor; desatender às orientações de classe; fazer e promover algazarra e anarquia em sala de aula; negar-se a fazer e/ou apresentar as tarefas escolares, etc.

Segundo La Taille (1996), os motivos dos alunos para essa conduta que tanto aborrece os docentes podem variar desde a necessidade de ganhar evidência até a contestação frontal do professor e/ou das normas estabelecidas, passando pela desobediência insolente. Cabe aqui uma intrigante questão polemizada por ele, que nos leva a refletir: Por que as crianças tendem a não obedecer a seus pais e menos ainda aos professores? Faltam-lhes limites e valores? Este autor nos adverte do risco de caracterizarmos tudo isto como fruto dos problemas sociais, sem considerar as variáveis psicológicas, ou reduzir nossa análise meramente aos aspectos psicológicos e mecanismos mentais, desprezando as circunstâncias.

Se a sociedade e a família estão em ininterrupto processo de transformação, igualmente o aluno de hoje é diferente do aluno de ontem. E a escola, não corre o risco de estar ainda presa aos métodos e estratégias do passado? Os comportamentos tidos como indisciplinados não podem ser um elemento sinalizador da desatualização, da limitação em alcançar as expectativas do alunado? Esses comportamentos não podem ser compreendidos como uma forma de protesto, uma manifestação equivocada de reivindicações por mudanças, um pedido para uma educação de boa qualidade que se atualize e que desperte seus interesses?

A compreensão de Aquino (1998) é a de que quando o processo de ensino-aprendizagem não alcança nem envolve o aluno, ele tende a apresentar comportamentos de agitação ou mesmo de apatia e descomprometimento, que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem, e trazem incômodo aos educadores. Este quadro característico de indisciplina – ou de falta de disciplina, nas escolas de hoje, é identificado por Volker (apud PERIN; CORDEIRO, 2002) como um posicionamento contrário ao processo educativo: o aluno regredie em sua vontade de estar na escola, não a respeita, nem tem vontade de frequentá-la.

Também, quando a disciplina escolar é constituída por normas impostas para controle, tanto podem acontecer comportamentos rebeldes e de insurreição, quanto os de anulação e alienação, aos quais Vasconcellos (2000) caracteriza como manifestações pacíficas, quase estáticas de silêncio e alheamento, tidas como formas de reação.

Enfim, pergunta-se: disciplina seria o aluno adequar-se às expectativas e desejos do professor por mera obediência? A disciplina pretendida seria aquela que adequa o indivíduo à sociedade vigente e o prepara para o adestramento cego? Modelos de disciplina como estes são concepções a serem superadas.

Permanece a questão: O que fazer? Por onde começar?

### **3.1.2 Indisciplina do professor**

O grande fundamento da escola é a relação concreta entre professor e aluno. Percebe-se então que a postura do professor, sua motivação e preparo se refletem diretamente na conduta dos alunos, sendo as atitudes do mestre também responsáveis pela disciplina da classe ou por sua negativa. Considere: quando planeja insuficientemente suas aulas ou deixa de organizar seu material de forma a ser envolvente e atrativo; quando não propõe desafios da busca do saber aos alunos; quando deixa de despertar o prazer da conquista do conhecimento; quando deixa de corrigir tarefas de casa; quando não corrige erros e esclarece dúvidas encontradas em provas e trabalhos; quando meramente preenche o tempo em classe com leituras sem relevância; quando deixa de assumir uma atitude própria diante do aluno que ultrapassa os limites estabelecidos; quando se dirige ao aluno indisciplinado com desacatos e desmerecimentos, deixando de respeitá-lo como pessoa; quando estabelece regras e critérios, mas é parcial em sua aplicação; quando descumpre acordos e prazos estabelecidos com a classe, violando, ele mesmo, a disciplina que exige; quando é incoerente no que diz e no que faz; quando não demonstra, em sua conduta, os valores que pretende ensinar, etc., o docente não estaria dificultando para seus alunos o estabelecimento de uma sólida relação com o processo de ensino-aprendizagem? Não seria esta uma situação que favorece a indisciplina?

Aquino (1998) sintetiza o reflexo do despreparo e da desmotivação do educador, quando diz:

A indisciplina parece ser uma resposta clara ao abandono à habilidade das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir do seu papel evidenciado corretamente na ação em sala de aula que os alunos podem ter clareza quanto ao seu próprio papel, complementar ao do professor. (AQUINO, 1998, p. 8)

Outra maneira comprometida de ver a disciplina é quando o professor deixa de valorizar o espírito que rege as parcerias no estabelecimento de regras e serve-se delas arbitrariamente, levando à confusão entre autoridade e autoritarismo. Em casos desse tipo, a conduta indisciplinada não seria uma forma de protestar? Fazer isso pode ser uma maneira necessária de combater ambientes escolares ainda comprometidos com modelos arcaicos. Sempre que o professor condescende com atitudes descomprometidas em relação aos alunos, evidencia-se como personagem promotor de indisciplina. Aquino (1998) afirma: “estamos em outro tempo e precisamos estabelecer outras relações”.

O ato pedagógico, segundo Vasconcellos (2001), é o momento de emergir do movimento, da rebeldia, das falas, da oposição, da ânsia por descobrir e, professores e alunos, construírem juntos.

### **3.1.3 Indisciplina da escola**

Existe uma gama de fatores externos que interferem nas relações e comportamentos no espaço da escola para as quais não temos possibilidades de intervir na raiz do problema. Mas temos outra gama de manifestações de indisciplina ligados diretamente ao sistema de organização da escola. O dia a dia da escola pode ser marcado por circunstâncias que podem favorecer a indisciplina.

Todas as instituições, como também a escola, são regidas por regras, regulamentos e leis, tanto externas como internas, as quais orientam seu funcionamento e regem a convivência que aí tem lugar. Quando a escola deixa de construir seus regulamentos por meio de parceria do corpo docente, discente e funcionários, segundo dizem Trevisol e Lopes (2008), as regras tendem a ser colocadas por imposição. Por conseguinte, as regras não são bem compreendidas e não sendo bem compreendidas, também não serão bem cumpridas, o que tende a favorecer condutas indisciplinadas. Segundo La Taille (1994 apud REGO, 1996), os educadores deveriam acordar as regras e limites e apresentá-las em seus aspectos positivos aos alunos.

A escola pode também promover a indisciplina quando não oferece subsídios para a prática das normas estabelecidas. Por exemplo: como o aluno desenvolverá conceitos e práticas justas se é punido sem que seja ouvido e compreendida sua realidade de vida? Ainda, a escola é responsável pela indisciplina se não tem um plano homogêneo de ação, de modo que seus representantes tenham critérios diferentes para tratar fatos semelhantes.

A escola, de acordo com Rego (1996), deve fugir de concepções que veem os alunos como produtos de determinadas circunstâncias, como a herança biológica de características sociais ou a existência em um mundo materialmente pobre, pois essas concepções de desenvolvimento humano são prejudiciais ao processo de constituição do sujeito, à sua aprendizagem e à construção de uma visão positiva de si mesmo. É próprio da escola promover debates sobre temas-problema, fortalecendo a consciência social daqueles que a compõem.

A construção conjunta das normas da escola, conforme diz Frazatto (apud FERREIRA, 2001, P. 175), as fazem mais facilmente compreendidas pelos alunos e percebidas como necessárias à coletividade. Tudo o que facilita o diálogo e a troca entre os

membros de determinado grupo pode levar o indivíduo a assumir uma atitude libertadora, autônoma e criativa, justamente por serem compartilhadas as normas no espaço social em que se encontra. Se, mesmo quando isso ocorre, a indisciplina está presente, então, esta poderá ser considerada negativa, como uma rebeldia sem causa, que infringe os acordos estabelecidos, desrespeitando o grupo que as constituiu e ao qual se pertence. A escola agrava ainda mais esse quadro que favorece a indisciplina quando suas normas não são adequadamente divulgadas e conhecidas e quando não são suficientemente claras e compreensíveis.

A indisciplina e suas repercussões negativas no ambiente escolar, no parecer de Almeida e Santos (2008), precisam ser também discutidas amplamente, em todos os segmentos escolares, como alternativa para que todos mudem, juntos, a própria escola. Sem essa discussão, não há como rever planos, projetos, prioridades e valores nas práticas.

### **3.1.4 Indisciplina da família**

A família e, notadamente os pais, na criação e educação, certamente são regentes do desenvolvimento individual e emocional da criança. No ambiente do lar o relacionamento é repleto de emoções e a afetividade dificulta a percepção dos problemas. Cada episódio familiar contribui positiva ou negativamente na bagagem emocional que a criança carrega consigo para o resto de sua vida.

Quando os pais apresentam dificuldades em exercer seu papel em estabelecer limites e transmitir valores, ou pretendem isentar-se dessa responsabilidade, podem ser considerados indisciplinados. Pais negligentes, pais autoritários, pais permissivos, pais democráticos, pais que dialogam com os filhos etc., cada modelo, com sua forma de lidar com limites e autoridade, deixam legados distintos e favorecem compreensões diversas sobre a importância da disciplina na vida social:

- a. Uma educação marcada por relações autoritárias, se pode facilitar a organização e a obediência, compromete a autoestima e favorece a timidez e a apreensão. A criança tende a orientar suas ações para evitar castigos e esta situação pode empobrecer a apropriação dos valores pretendidos.
- b. A educação na qual reina a permissividade pode levar à constituição de indivíduos mais espontâneos, facilitando condutas impulsivas e a dificuldade para assumir responsabilidades.

- c. A educação que se pauta no diálogo, ao que tudo indica, tende a favorecer a construção de uma autoestima saudável, promovendo o autocontrole, a iniciativa, os relacionamentos menos carregados de tensão e, ainda, uma maior autonomia.

Muitos pais têm dificuldade de relacionar-se com seus filhos e, em especial, de reconhecer as consequências dessa situação. As birras, hostilidades e, eventualmente a violência, até certo ponto características no ambiente familiar, podem ocorrer também na escola, sob o rótulo de indisciplina do aluno, quando, na verdade, podem ser um reflexo das relações familiares. Sendo assim, a atitude da família pode favorecer a indisciplina quando os pais, parceiros mais experientes de seus filhos, deixam de cumprir seu papel em estabelecer limites e cultivar valores importantes para a convivência social, bem como a tolerância e o respeito aos outros. A criança que tudo pode na primeira infância oferecerá mais tarde resistência à retirada desses “privilegios”, conforme aponta La Taille (2002).

A família, a escola, e mais tarde o trabalho, têm papéis significativos no processo educativo, cabendo-lhes o cuidado de necessidades físicas, emocionais e cognitivas, promover aprendizagens nas gerações mais jovens, bem como orientar o desenvolvimento e o processo de humanização. Em especial, em se tratando de família e escola, é central que ambas estabeleçam laços entre si e com as crianças, cercando-as de apoios e incentivos nas primeiras fases da vida. Tais papéis partilhados constituem o próprio tecido da sociedade, e por meio dele que a criança se apropria das regras e valores de sua sociedade. A criança, nesse processo – e com a ajuda dos adultos – aprende a distinguir, organizar, selecionar, classificar, generalizar diferentes eventos e situações, ganhando uma progressiva autonomia. Nesse processo, emoções, sentimentos e valores são também apropriados, orientando-a ao longo de suas escolhas de vida.

No parecer de Aquino (1998), cabe a família a transmissão dos valores morais mais básicos e à escola compete recriar e sistematizar o conhecimento acumulado, bem como refinar os valores socialmente importantes.

### 3.2 A DISCIPLINA/INDISCIPLINA NO DESENVOLVIMENTO E NA EDUCAÇÃO

No desenvolvimento humano, pelo que diz Vygotski (1991, p. 21), as características do indivíduo não são estabelecidas *a priori* e também não são determinadas pelas pressões sociais. Segundo ele, as características individuais são estabelecidas a partir das múltiplas interações do sujeito com o meio, desde seu nascimento, mediante a apropriação da cultura de

seu tempo. Especial ênfase é dada nos estudos de Vygotski, conforme Rego (1996, p. 92-93), às:

[...] chamadas *funções psicológicas superiores*, que caracterizam o modo de funcionamento psicológico tipicamente humano tais como o controle consciente do comportamento, a capacidade de planejamento e previsões, atenção e memória voluntária, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, imaginação, etc. Esses processos mentais são considerados superiores e sofisticados porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Leontiev (2004, p. 267) diz que “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Para Rego (1996, p. 94), a mediação do outro é central “nos processos de formação dos conhecimentos, habilidades de raciocínio e procedimentos comportamentais de cada sujeito. [...] O desenvolvimento individual é sempre mediado pelo outro [...] que indica, delimita e atribui significados à realidade”. Afirma, ainda, a partir de Vygotski, que é por meio das mediações sociais que as crianças (membros mais imaturos da sociedade) vão, de forma ativa, apropriando-se, gradativamente, dos modelos psicológicos de funcionamento da cultura e dos comportamentos de seu meio, construindo sua subjetividade, ou seja, modos próprios de pensar, sentir e agir. O aprendizado é, portanto, aspecto essencial na formação e desenvolvimento do ser humano, e a educação, por meio da família, da escola e do trabalho, cumpre papel indispensável na constituição da humanidade dos indivíduos. Por que seria, então, diferente na aprendizagem de regras de convívio social?

Condutas disciplinadas ou indisciplinadas não dependem só do sujeito e, sim, das relações vividas com os outros. O comportamento indisciplinado não depende de fatores isolados, e, sim, da história das relações, dos sentidos e significados a ela atribuídos e negociados. Rego (1966, p. 96) afirma, ainda, que o comportamento indisciplinado não deve ser encarado como alheio à família ou à escola, já que em nossa sociedade, elas são as principais agências educativas. Fica claro, assim, que se a educação familiar e escolar são importantes na constituição do sujeito, elas não são nem determinantes, nem irreversíveis, pois o próprio da mediação é a reversibilidade. A mesma autora apresenta um estudo de Galvão (1992) sobre salas de aula de alunos cursando o ensino fundamental, nas quais predominam tensão, conflitos, agitação, impulsividade motora, falta de interesse, dispersão,

etc. As conclusões dessa pesquisa indicam que a indisciplina de classe se relaciona diretamente com a falta de eficiência das práticas pedagógicas desenvolvidas, pois elas são:

propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade do aluno [...], cobrança excessiva da postura sentada, inadequação da organização do espaço de sala de aula e do tempo para a realização das atividades, excessiva centralização na figura do professor (visto como o único detentor do saber) e, consequentemente, pouco incentivo à autonomia e às interações dos alunos, um constante uso de sanções e ameaças visando ao silêncio de classe, pouco diálogo, etc. (REGO, 1996, p. 100)

### 3.3 INDISCIPLINA E RELAÇÃO EDUCADOR/EDUCANDO

A indisciplina é um tema pouco estudado, mas parece ter impregnado a educação brasileira em todos os níveis. Sabe-se que a indisciplina não é restrita à escola, mas é nesta que ela aparece como problema da Psicologia da Educação. Trata-se de um assunto de difícil abordagem, que vem se tornando objeto de preocupações e estudo. Na relação professor/aluno, segundo Aquino (1996), duas leituras são possíveis: a indisciplina vista como resistência e outra na qual o foco são as relações familiares e o ambiente escolar, detalhadas a seguir.

#### 3.3.1 Indisciplina como resistência

Em um passado recente e, quiçá, ainda presente em algum contexto, a disciplina em sala de aula era tratada com extrema rigidez, imposta como meio de controle, quase que absoluto, das condutas dos alunos. Nas relações institucionais, até a geração passada, tempo muito recente, reinava uma espécie de militarização, em que a hierarquia e a obediência sem questionamentos eram extremamente valorizadas. Essa postura de subordinação e obediência manteve-se por mais tempo ainda no ambiente escolar. Aquino (1996) descreve o tamanho da rigidez disciplinar da conduta dos estudantes, quando salienta a importância de se acatar plenamente as ordens do professor, de haver silêncio absoluto em classe, de os alunos estarem sempre cuidando para não andar arrastando os pés, da contenção dos movimentos bruscos e das expressões de euforia nos recreios, tudo isso implicando sanções severas. Aspectos estes que ainda hoje deixariam satisfeitos uma parcela relevante de educadores. No entanto, essa disciplina era mantida de forma coercitiva, às custas de ameaças e castigos.

O professor, neste passado nem tão remoto, além de se colocar como detentor do conhecimento, busca se impor com autoritarismo, aplicando pesadas sanções e castigos físicos com o propósito de modelar moralmente o aluno – sua ‘função prioritária’. Em tese, tudo isto já passou. As relações sociais se desmilitarizaram e nos propomos a uma nova forma de

pensar, de sentir e de agir: é um novo momento histórico. No entanto, essa sociedade parece ainda conservar a imagem de alguém ‘submisso e temeroso’ (AQUINO, 1996, p. 43). Questiona-se: será que a indisciplina de hoje não indica que nossa estrutura pedagógica está arcaica e despreparada para receber este novo sujeito histórico, com valores e demandas diferenciados? Caso sim, a indisciplina de hoje pode ter novos sentidos e significados, assumindo a forma de resistência no âmbito do espaço educacional.

### **3.3.2 Indisciplina como fruto da omissão da família**

Aquino (1966) acredita que a indisciplina como fruto da omissão da família vincula a indisciplina à fraqueza da estrutura psicológica e moral (falta de solidariedade, cooperação, reciprocidade, aceitação de regras, compartilhamento de responsabilidades, percepção do outro, etc.), cuja formação antecede à vida escolar, mas são requisitos necessários para o trabalho em classe, pois sua falta gera apatia, indiferença, rebeldia, agressividade, falta de limites e desrespeito. Esses são aspectos que, segundo o autor, tendem a ser vistos como de responsabilidade do círculo familiar, isentando a escola.

Diz Aquino (1966) ser necessário pensar que ambas, a escola e a família, são instâncias responsáveis pela educação do indivíduo. Porém a visão de indisciplina como sintoma de relações familiares limitadas em cumprir seu papel educacional, parece levar ao entendimento de que compete à escola assumir responsabilidades que lhes são alheias. Há no seu parecer, fortes indícios de que a escola hoje é vista por sua clientela como tendo papel normatizador importante, algo que parece ir além de sua função de divulgar conhecimentos científicos, artísticos e sociais, de modo que se investem mais esforços em disciplinar o comportamento dos alunos do que na razão de ser da escola. Ao assumir integralmente o papel normatizador, a escola necessariamente deixa de dedicar tempo ao papel de conduzir, via aprendizagem, o comportamento dos alunos. Parece que estamos diante de uma “[...] crise de paradigmas em curso, quer no interior das relações familiares, quer no corpo das ações escolares – o que significa uma perda de visibilidade sobre os grandes sentidos sociais da educação como um todo” (AQUINO, 1996, p. 47-48).

### **3.3.3 O que há de comum nessas duas visões?**

Na visão da indisciplina como resistência, a escola tem enfrentado as consequências das formas cristalizadas de autoritarismo constituídas no decorrer da história. Como reação a isto, os alunos resistem e contestam ações que eram previsíveis e, inclusive, saudáveis. Já na

ótica da fraqueza psíquica, o impacto da desestruturação familiar trouxe efeitos negativos sobre o conceito de autoridade, conceito este necessário para que o trabalho pedagógico seja levado em bons termos. Nas duas visões, a indisciplina é resultado de aspectos externos à relação professor/aluno. Assim, não se pode responsabilizar exclusivamente o aluno pela indisciplina, já que a rebeldia é saudável. Da mesma forma, não se pode creditar a indisciplina ao professor ou à escola, como se ela fosse, respectivamente, um problema didático ou criado no espaço escolar. A indisciplina é um fenômeno histórico, como o são a própria escola e seus atores.

Bohoslavsky indica que “o motor da aprendizagem” deve ser considerado em seu sentido etimológico: “como um ‘estar entre’, com o conhecimento localizado em seu centro, e não atrás do cenário educativo. O objeto a ser aprendido, por sua vez, também está posto entre os que ensinam e os que aprendem” (BOHOSLAVSKY, 1981 apud AQUINO, 1996, p. 49). Sendo assim, a relação professor/aluno é o aspecto central em torno do qual gravitam o contrato pedagógico e as práticas educativas, a razão mesma de ser da escola.

### **3.3.4 A relação educador-educando**

A escola, segundo Aquino (1996), é o lugar identificado, autorizado e legitimado para realizar o fazer educacional (a tarefa educativa) e a relação concreta entre professor e aluno, seus protagonistas, e constitui a base, o núcleo fundamental de toda a estrutura educacional. Com esses parâmetros pode-se explorar melhor a problemática da indisciplina. Não se pode negar também que a indisciplina permeia as relações professor/aluno. É bem verdade que a família e outras instâncias sociais também favorecem a indisciplina, todavia o objetivo do presente trabalho é identificar como ela se dá na relação professor/aluno. Os vínculos nela estabelecidos, os posicionamentos do professor diante da indisciplina dos alunos, a compreensão que se tem do problema, as formas de enfrentá-lo e seu grau de eficácia, o cumprimento das obrigações de cada um mostram ser aspectos que merecem um olhar mais aprofundado.

## 4. O SISTEMA EDUCACIONAL ADVENTISTA E A FILOSOFIA QUE O SUSTENTA

*“Até que compreendamos com clareza a natureza do homem, nada mais estará claro para nós”.*

D. Elton Trueblood

A presente pesquisa foi realizada no contexto da educação adventista, razão pela qual são trazidas aqui informações tidas como centrais para facilitar sua compreensão.

### 4.1 BREVE APRESENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA

A instituição adventista de educação é uma rede confessional sem fins lucrativos, criada por volta de 1870, em Battle Creek (EUA), que acabou alcançando amplitude mundial, fazendo-se presente em mais 150 países. Conta, assim, com aproximadamente dois milhões de alunos em 7.579 unidades educacionais dos mais diversos níveis, desde o ensino infantil à pós-graduação, todos sob a supervisão de 93.907 professores, assim distribuídos:

- 114 instituições de ensino superior, com 165.913 alunos;
- 44 institutos de treinamento;
- 2.050 colégios de ensino médio, com 585.602 alunos;
- 5.371 escolas de ensino fundamental, com 1.190.683 alunos.

A rede brasileira<sup>2</sup> é constituída por um total aproximado de 476 escolas, dentre as quais 7 instituições são de ensino superior; 154 são colégios de ensino médio e 315 são escolas de ensino fundamental, perfazendo um total de 176.000 alunos e 11.717 professores, aproximadamente. Já estado de São Paulo concentra um percentual significativo desse contingente, com 80 escolas, sendo 3 instituições de ensino superior; colégios de ensino médio e escolas de ensino fundamental com um total aproximado de 78.000 alunos.

A mantenedora da educação adventista é a Igreja Adventista do Sétimo Dia que, desde seus primórdios organizacionais (1861), tem investido recursos materiais e humanos nas diversas áreas de atuação junto à sociedade: educacional, social e de saúde, além das atividades religiosas que lhe são características. A razão de tais investimentos deriva de sua compreensão peculiar do ensino bíblico e de, a partir dele, entender ser esta a forma de cumprir sua missão e responsabilidade social para com a humanidade. Diante desse papel, a instituição mantém equipes permanentes de profissionais qualificados, em nível nacional e

---

<sup>2</sup> Dados fornecidos pela instituição, atualizados até dez 2014, com parciais em <<http://www.educacaoadventista.org.br/conheca-mais/no-mundo/>>

regional, com a finalidade de zelar pelos propósitos da educação adventista e atualizar seus procedimentos e metodologias de atuação, conforme descrito aqui:

Na rede adventista, a práxis educativa tem uma identidade. Isso fez com que o grupo de trabalho intitulasse de *Adventista* a pedagogia que defende [...]. O propósito é, com base na filosofia, oferecer aos educadores, gestores, orientadores, coordenadores, editores e autores de livros uma ferramenta própria e sistemática para o ensino e a produção editorial. (DSA, 2009, p. 12)

Para contribuir para a compreensão do pensamento educacional da educação adventista, faz-se a exposição dos aspectos referentes à sua filosofia.

## 4.2 A FILOSOFIA CRISTÃ E A EDUCAÇÃO ADVENTISTA

O pensamento filosófico cristão abastece-se da cosmovisão bíblico-cristã, partindo do pressuposto da existência do Deus criador que, no universo, criou seres humanos perfeitos, à sua própria imagem, com o poder de pensar, escolher e atuar; este Deus é entendido pelos adventistas do sétimo dia como um ser pessoal, fonte de tudo que é verdadeiro, bom e belo. Ele se dá a conhecer por meio de sua palavra escrita, a Bíblia (Declaração da filosofia educacional adventista do sétimo dia. Revista educação adventista, MD-EUA, Nº 15, ano 2002, p. 15). Sobre tal crença são elaboradas respostas às questões essenciais da filosofia: a natureza da realidade e do homem, a aquisição do conhecimento e os valores (metafísica, epistemologia e axiologia), todos formando, então, a filosofia que rege o sistema educacional adventista, conforme visto a seguir.

### 4.2.1 Metafísica: a natureza da realidade

No que se refere à metafísica, a filosofia cristã busca respostas para questões relativas à natureza da realidade. Conforme Knight (2012), as pessoas precisam formar seus conceitos do que é real, para que possam encontrar respostas para suas questões mais específicas. Ele apresenta quatro subconjuntos nos quais se dividem as questões da metafísica:

- O *cosmológico* relaciona-se à origem, natureza e desenvolvimento do universo, se ele surgiu do acaso ou se teve um planejamento; se há (ou não) finalidade no universo.

- O **teológico** discorre sobre Deus, sua existência, seus atributos, como ele se relaciona com os seres humanos e com o mundo real do cotidiano das pessoas.
- O **antropológico** fala do humano e procura respostas sobre a relação da mente com o corpo, sobre a importância de cada um desses elementos e sobre o estado moral, se nascemos bons ou maus; se somos livres (ou não) para escolher, se nossos pensamentos e ações são (ou não) determinados por herança de nossos pais, pelo ambiente ou por um ser superior; se temos (ou não) alma ou se somos alma etc. Em especial, discorre sobre o quanto a maneira de ver tais questões se reflete nos ideais políticos, sociais, religiosos e educacionais dos povos.
- O **ontológico** conjectura a respeito da existência e de seu significado; se a realidade está na matéria, na energia física ou no espírito; se é a mente humana que organiza e ordena a realidade; se essa realidade é estável ou se está em perene mudança, se é amigável ou hostil à humanidade.

A filosofia adventista entende que a compreensão das questões da metafísica é determinante na vida das pessoas. As respostas dadas a elas são pressupostos básicos para se seguir adiante na vida. Tanto a educação, como as demais atividades humanas, não podem operar fora do campo da metafísica. Seus conceitos e seu programa são baseados nos fatos da realidade. Knight afirma que “a educação adventista, para ser cristã de fato [...] deve conscientemente ser construída sob uma posição metafísica bíblica” (KNIGHT, 2012, p. 17). A visão bíblica da realidade serve, inclusive, de base e critério para a seleção e ênfase curricular dos adventistas. Seus principais conceitos são apresentados a seguir.

A partir da narrativa bíblica, a origem da vida e de todas as coisas está na ação intencional de um Deus pessoal, infinito, transcendente, imanente e que se dá a conhecer à criatura humana. Portanto, na educação adventista o ser humano é visto pela ótica criacionista. Concebe-se o homem como um ser inteligente, dotado de raciocínio (em permanente mudança e capaz de aperfeiçoar-se), personalidade e individualidade; o homem é um ser livre (com autonomia de ação), social (pois vive em sociedade) e dotado de espiritualidade (transcendente e, também, em contínuo aprimoramento) (DSA, 2009, p. 32 e 33).

Mesmo com o comprometimento da imagem divina, segundo a qual fora criado, devido à distância de Deus, resta ainda no homem a condição de ser sujeito de suas ações, ter

liberdade para tomar suas decisões e ser por elas responsável. Mas, para que seja possível restaurar sua natureza, é preciso a intervenção daquele lhe deu a vida. A escritora Ellen White<sup>3</sup>, pessoa que muito contribuiu para a formatação dessa maneira de ver o mundo, assim sintetiza a proposta adventista ao dizer que “restaurar o homem a imagem de seu Autor, levá-lo de novo à perfeição em que fora criado, promover o desenvolvimento do corpo, espírito e alma [...]. Esse é o objetivo da educação, o grande objetivo da vida” (WHITE, 2007b, p. 15-16). O grande valor do ser humano não se deve a sua posição ou circunstância presente, mas, sim, as suas origens: criatura de Deus. O Ser supremo tem o propósito de restaurá-lo plenamente, razão pela qual cabe ao homem atender as Suas orientações. A educação é um dos aspectos essenciais para esse processo, como abaixo evidenciado:

A transcendência, a capacidade de aperfeiçoamento do homem e sua queda o tornam um ser histórico, imerso na cultura da qual depende para o seu crescimento, tendo necessariamente que transcendê-la através dos processos do conhecimento. O homem, por sua imagem divina obscurecida, é naturalmente aperfeiçoável e, portanto, passível de ser educado. Sendo limitado, aspira ao absoluto; sendo mortal, aspira à imortalidade. A educação é um processo destinado a restaurar o educando. Pretende unir o que ele é e o que ele pode se tornar. A Educabilidade (ou formatividade) junto com a historicidade do ser humano é a condição primordial do processo educacional. Aperfeiçoa seu aspecto especificamente humano: As capacidades de pensamento, inteligência, razão e volição manifestam esta possibilidade humana, o que explica o poder de aquisição de saberes e de refinamento ético e de virtudes. (DSA, 2009, p. 35)

#### 4.2.2 Epistemologia: a aquisição do conhecimento

A aquisição do conhecimento é questão essencial da existência humana e pode estar relacionada aos aspectos de base do ser humano. Quando a epistemologia se equivoca, a compreensão filosófica estará também comprometida. É sabido que os sistemas filosóficos desenvolvem uma hierarquia de fontes epistemológicas que, por fim, se estabelecem como básicas. “Para os cristãos, a revelação de Deus na Bíblia é a principal fonte de conhecimento e autoridade epistemológica essencial. Todas as outras fontes de conhecimento devem ser testadas e verificadas à luz das Escrituras” (KNIGHT, 2012, p. 17). Em cooperação com a Bíblia, os escritos de Ellen White, tidos como também inspirados, somam-se à base epistemológica da educação adventista. A natureza, estudada cientificamente pelo homem, e com a qual ele interage no seu dia a dia, é importante fonte de conhecimento. Sendo criação

---

<sup>3</sup> Ellen Gold White (1827-1915) é uma escritora norte-americana, que compôs o núcleo fundador da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Seus escritos, muitos deles de orientação sobre a estrutura educacional, foram a diretriz para o estabelecimento inicial da educação adventista e sua ampliação a nível mundial.

de Deus, é também fonte de sua revelação, e é assim compreendida na filosofia da educação adventista:

Visto que o livro da natureza e o da revelação apresentam indícios da mesma mente superior, não podem eles deixar de estar em harmonia mútua. Por métodos diferentes em diversas línguas dão testemunho das mesmas grandes verdades. A ciência está sempre a descobrir novas maravilhas, mas nada traz de suas pesquisas que, corretamente compreendido, esteja em conflito com a revelação divina. O livro da natureza e a palavra escrita lançam luz um sobre o outro. Familiarizam-nos com Deus, ensinando-nos algo das leis por cujo meio Ele opera. (WHITE, 2007b, p. 128)

As experiências diárias e as descobertas da ciência devem ser compreendidas à luz das revelações bíblicas, e ambas, juntas, lançam bases para a interpretação epistemológica. Ao ser estudada, a natureza amplia a compreensão do ser humano e de seu ambiente e traz respostas para muitas interrogações; porém, como diz Knight, “o valor investigativo da ciência humana não deve ser superestimado. Como aponta Frank Geabelein, os cientistas não produzem a verdade da ciência. Eles apenas descobriram o que já estava lá” (KNIGHT, 2012, p. 19).

Os adventistas definem o conhecimento como algo mais amplo do que aquilo que é meramente intelectual ou científico. O verdadeiro conhecimento inclui elementos cognitivos, experimentais, emocionais, relacionais, intuitivos e espirituais. A aquisição do verdadeiro conhecimento leva à compreensão cabal que se manifesta em decisões sábias e na conduta apropriada. (REVISTA ESCOLA ADVENTISTA Nº 15, ano 2002, p. 17)

A racionalidade constitui outra fonte epistemológica para a filosofia cristã. O ser humano, em sua natureza racional, conta com a capacidade de abstração, reflexão e condição de raciocinar da causa para o efeito, de modo que dispõe dos requisitos essenciais para o aprendizado. As múltiplas vertentes do conhecimento são mais bem compreendidas quando vistas em uma relação de complementariedade e não de antagonismo. Diante do magnífico potencial humano, a docência torna-se muito mais do que um exercício profissional: ela se constitui em uma vocação com sentido de missão, já que o conhecimento pode, por suas implicações, operar mudanças no ser humano.

#### 4.2.3 Axiologia: o que é de maior valor

Os valores na filosofia cristã são constituídos sobre a perspectiva bíblica da metafísica e da epistemologia. A axiologia cristã tem seus princípios fundamentados na Bíblia que, em última instância, é tida como uma revelação dos valores e do caráter de Deus:

[...] a metafísica cristã estabelece uma posição de descontinuidade radical diante de outras visões de mundo quanto à normalidade da ordem mundial. Enquanto a maioria dos não cristãos acredita que as condições atuais da

humanidade e dos assuntos terrenos se enquadram na normalidade da vida, a Bíblia ensina que os seres humanos caíram de sua relação natural para com Deus, para uma com outras pessoas, quebraram a relação pessoal consigo mesmos e com o mundo ao seu redor. (KNIGHT, 2012, p. 20)

A partir desse pressuposto, os valores cristãos devem ser construídos sobre os princípios cristãos, não sendo apenas uma extensão dos valores não cristãos. Dois troncos principais que compõem a axiologia são a ética (o reino do bom) e a estética (o reino do belo). A ética cristã, conforme coloca Knighth (2012), é essencialmente positiva, concentrando-se em uma vida de ação amorosa (o que fazer) e só em segundo plano cogita sobre o que evitar (o que não fazer). A ética, na ótica cristã, é interna em vez de externa, de modo que as ações fluem de uma convicção saudável, baseada no relacionamento pessoal com o criador e com outras pessoas; trata-se de um empreendimento moral, no qual cada indivíduo, em sendo criado por Deus, é capaz de raciocinar da causa para o efeito e tomar decisões morais. Ainda sobre a ética, ela, além de prover as necessidades básicas das pessoas, propõe o melhor para elas; não é contrária à vida plena, como muitos pensam, mas entende as regras morais como orientações para o bom funcionamento do ser humano; sua função é redentora e reparadora, capacitando as pessoas a viver bem e ajudá-las a restaurar relacionamentos.

Nas colocações de Knighth (2012), encontramos também que, por natureza, os seres humanos são estéticos, apreciam a beleza e são intensamente criativos e criadores, características derivadas do Criador que, além de criar coisas funcionais, as criou belas; enquanto a criatividade é boa, nem tudo o que o homem cria é bonito, bom ou edificante, pois, a partir do comprometimento de sua relação com o criador, passou a ter uma compreensão distorcida da realidade, da verdade e do valor. A estética tem, na educação, a função de desenvolver nos alunos uma noção saudável do que é belo e do que é feio. O objetivo último da estética cristã é a edificação de um caráter<sup>4</sup> nobre:

“Educação”, Holmes escreveu, “tem a ver com a transmissão de valores”. É bastante diferente esse truismo que coloca a axiologia ao lado da metafísica e da epistemologia como uma razão fundamental pela qual os adventistas do sétimo dia têm escolhido estabelecer e manter um sistema separado de escolas. (KNIGHT, 2012, p. 22)

---

<sup>4</sup> CARÁTER: É o conjunto dos traços particulares, o modo de ser desta; sua índole, sua natureza e temperamento. O conjunto das qualidades, boas ou más, de um indivíduo lhe determinam a conduta e a concepção moral; seu gênio, humor, temperamento; este sendo resultado de progressiva adaptação constitucional do sujeito às condições ambientais, familiares, pedagógicas e sociais. Caráter é a soma de nossos hábitos, virtudes e vícios. Termo usado em psicologia como sinônimo de personalidade. Descreve os traços morais da personalidade. (HOUAISS, 2001)

Ética: Do grego ethos, que significa “caráter”, “costume” ou “modo de ser”

Uma educação baseada em valores bíblico-cristãos é, portanto, a razão de ser da educação adventista.

#### 4.3 OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO ADVENTISTA

A proposta inicial, que mobilizou a comunidade adventista a implantar uma rede de ensino, deveu-se à percepção da importância de ensinar sua filosofia, que é diferente daquelas de outros segmentos da sociedade e, também, da responsabilidade de compartilhá-la com os jovens, filhos da comunidade adventista. A educação adventista entende ser sua missão para com seus alunos e, em extensão, para com a sociedade, contribuir para o desenvolvimento integral do ser: seu desenvolvimento físico, intelectual, mental, emocional, social e espiritual, o qual implica:

*O desenvolvimento do caráter, cujo valor focal está na educação cristã, como se vê na expressão de White, quando diz que “a verdadeira educação não desconhece o valor dos conhecimentos científicos ou aquisições literárias; mas, acima da instrução, aprecia a capacidade; acima da capacidade, a bondade; e, acima das aquisições intelectuais, o caráter”.* (WHITE, 2007b, p. 225)

*O desenvolvimento do intelecto, razão primária de qualquer escola, que deve ser incentivado nos alunos: “todos quantos se empenham na aquisição do conhecimento, devem se esforçar por atingir o mais elevado lance da escada. Avancem os alunos o mais rápido e vão o mais longe que lhes seja possível; seja o seu campo de estudo tão vasto quanto possam alcançar suas faculdades”.* (WHITE, 2007a, p. 394)

*O desenvolvimento da saúde física e emocional* são ambos tão importantes quanto as demais áreas:

[...] tanto o vigor mental quanto o espiritual dependem, em grande parte, da força e atividade física. O que quer que promova a saúde física promoverá o desenvolvimento de um espírito robusto (mente) e de um caráter bem equilibrado. Sem saúde ninguém pode compreender distintamente suas obrigações, ou completamente cumpri-las para consigo mesmo, seus semelhantes ou seu criador. Portanto, a saúde deve ser tão fielmente conservada quanto o caráter. Um conhecimento de fisiologia e higiene deve ser a base de todo o esforço educativo. (WHITE, 2007b, p. 195)

No que se refere ao *preparo para servir*, “a verdadeira educação [...] prepara o estudante para a alegria do serviço neste mundo [...]” (WHITE, 2007b, p. 13).

Uma escola cristã oferece, além do currículo convencional, um arcabouço de ensinos e atividades que contribuem para uma compreensão da vida, construídas a partir dos

fundamentos bíblicos. São princípios e valores que permeiam o convívio do aluno durante a sua vida escolar.

#### 4.4 PERCEPÇÕES DA FILOSOFIA EDUCACIONAL ADVENTISTA SOBRE DISCIPLINA/INDISCIPLINA

A relação professor-aluno na ótica da educação adventista, não deve ser de imposição, antes, deve ser marcada pela cooperação, respeito e crescimento. “O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento” (MENSLIN, 2013 p. 140). Nesta compreensão, a disciplina tem o objetivo de capacitar o aluno à autodisciplina.

A disciplina tem a ver com hábitos internalizados que facilitam a cada pessoa o cumprimento de suas obrigações; implica autodomínio e a capacidade de utilizar a liberdade pessoal, isto é, a possibilidade de atuar livremente superando os condicionamentos internos e externos que se apresentam na vida cotidiana (MENSLIN, 2013 p. 141).

O pensador, educador e psicólogo La Taille (2006), contribui para nossa compreensão sobre a questão moral. Ele identifica o texto bíblico dos 10 mandamentos como referência de critérios morais, como base objetiva de conduta e diz dos vínculos das regras com os princípios.

Comecemos pela relação entre regras e princípios. Entendamos por regra moral um mandamento preciso. Bons exemplos estão nos Dez Mandamentos do Antigo Testamento: não matar, não roubar, não cobiçar, etc. E vamos entender por princípio moral a matriz da qual são derivadas as regras. Por exemplo, a máxima cristã que reza que “devemos amar-nos uns aos outros” corresponde a um princípio do qual se deriva, entre outras, a regra “não matar” (La Taille, 2006, p. 74).

La Taille também afirma que a regra situa a moral no tempo e no espaço, dando-lhe corpo. Diz ele que a moral, sem as regras, seria apenas um conjunto vago de boas intenções, mas estas sem aquela seriam apenas um limitado regulamento. Pode ser dito que “a regra corresponde à formulação ‘ao pé da letra’ e que o princípio corresponde ao seu ‘espírito’ [...]. Quem conhece princípios pode saber guiar-se em diversas situações e decidir como agir” (La Taille, 2006, p. 74). Dessa forma, o sujeito restrito ao conhecimento das regras morais, fica sem saber como agir nas situações não explicitadas pelas regras e incorre no risco de ser injusto e dogmático. Ele ainda afirma que, no contexto educacional, a dimensão moral da

criança deve ser trabalhada desde a pré-escola e por toda a vida acadêmica. Cidadania, Moral e ética se aprendem, não se desenvolvem espontaneamente.

Menslin (2013) identifica que é importante que os alunos venham a aderir às regras (formas de conduta e valores) que, em grande medida, podem vir por meio dos responsáveis pelo processo educativo. Ele ainda salienta a importância de que, desde cedo, o aluno “aprenda a autogovernar-se sendo capaz de autocontrolar-se. Eles aprendem muito mais com as consequências de suas atitudes do que com as constantes pressões e cobranças, sendo capazes de julgar por si mesmos, o que é certo e o que é errado” (MENSLIN, 2013 p. 141).

Levai os jovens a sentir que eles merecem confiança [...] poucos haverá que não procurarão mostrarem-se dignos dessa confiança. Sob este princípio é melhor pedir do que ordenar; aquele a quem nos dirigimos tem a oportunidade de se mostrar leal aos princípios retos” (WHITE, 2007, p. 289-290).

Estes “poucos que não procurarão mostrarem-se dignos”, conforme White (2007) no parágrafo acima, que optam por comportamentos intransigentes e desordeiros, devem ser tratados com respeito, ternura, paciência, misericórdia e compaixão, mesclados à justiça, a fim de que sua confiança seja conquistada, para que resulte no bom desenvolvimento do caráter.

## 5 MÉTODO

*“Intervenção consequente quer dizer ação responsável, consciente do que é capaz de produzir, e não ação cega, firmada apenas no senso comum, e na intuição. A intuição e o senso comum não devem ser desprezados, bem entendido, mas tampouco devem ser utilizados na ação educativa de forma exclusiva ou em detrimento daquilo que o estudo sistemático sobre o comportamento infantil pode proporcionar.”*

Tânia Ramos Fortuna

Nesta sessão, tratamos do método adotado na pesquisa. Inicialmente, retomamos o objetivo desse estudo para, em seguida, especificarmos os pressupostos teórico-metodológicos que orientam este trabalho, procedimentos, participante, instrumentos a serem utilizados, local da coleta de dados e o referencial da análise.

### 5.1 OBJETIVO

O objetivo desta pesquisa é apreender os sentidos e significados constituídos para a disciplina/indisciplina no processo educacional, por parte de um professor do Ensino Fundamental. Este profissional compõe o quadro profissional da rede adventista.

### 5.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A concepção de homem e os fundamentos teórico-metodológicos da psicologia sociohistórica, originados do Materialismo Histórico Dialético, norteiam nosso método. Em sintonia com as concepções de Vygotski (1991), entendemos que o desenvolvimento psicológico dos seres humanos se constitui na e pela atividade que ele exerce na natureza, atividade esta que a transforma e, ao transformá-la, transforma também o homem. Cada indivíduo tem suas particularidades e, para que se possa as apreender com maior profundidade, convém fugir da aparência para alcançar sua essência. Para ele são três os fatores e o objetivo da análise psicológica:

(1) uma análise do processo, em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura. (VYGOTSKI, 1991, p. 46)

Vygotski (1991), ao orientar-se por esses três princípios, ressalta a necessidade de dar maior importância a:

- **Análise de processos ao invés de análise do produto.** Ele entende que só assim é possível reconstruir os diversos momentos do fenômeno em foco, desde os iniciais, para que se possam apreender suas transformações qualitativas;
- **Explicação mais do que à descrição.** Ao se pretender a compreensão das relações dinâmico-causais do fenômeno, se sabe que aparências semelhantes ocultam processos diversos;
- **Comportamentos fossilizados,** que se cristalizaram ao longo do desenvolvimento histórico do fenômeno e que são percebidos, hoje, como estáticos e repetitivos. De fato, se a aparência original foi perdida, ela não pode evidenciar sua natureza interna. Daí a necessidade de ultrapassar os comportamentos fossilizados, indo além deles para apreender seu processo de desenvolvimento.

Para o autor, é central que se entenda o significado do termo histórico em sua perspectiva: ele significa mudança, transformação. Assim, pode-se concluir que entender um fenômeno implica buscar seu processo de constituição, ou seja, entender as mudanças/transformações pelas quais ele passou até o momento em que é analisado:

estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. [...] abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa em todas as suas fases e mudanças [...] descobrir sua natureza, sua essência [...]. (VYGOTSKI, 1991, p. 46)

Fica claro, portanto, que o método é um dos aspectos fundamentais para quem se dedica à pesquisa e à busca de novos conhecimentos. De fato:

para a compreensão das formas caracteristicamente humana de atividades psicológicas, [...] o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (VYGOTSKI, 1991, p. 46)

Esta pesquisa é de caráter qualitativo. Nesse sentido, busca apreender a multidimensionalidade dos fenômenos e tem como características: o ambiente natural como fonte de dados; a preocupação com o processo sendo maior do que com o produto; os significados atribuídos pelos participantes é o foco da pesquisa e por fim, a análise de dados segue um processo indutivo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

### 5.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Detalham-se, agora, os aspectos práticos deste trabalho, identificando seu sujeito, o local da coleta de dados e o referencial a ser seguido na análise dos dados.

#### 5.3.1 Sujeito

Participou da pesquisa uma professora, regente de classe do 5º ano do ensino fundamental I que já se aproxima dos 25 anos de dedicação à sala de aula. Ana Maria é nascida no início da década de 70 e atualmente é casada e mãe de dois filhos. É proveniente de uma família grande (10 irmãos) que vivia e se sustentava por meio do trabalho no campo. Iniciou seus estudos em uma classe multisseriada<sup>5</sup> no sítio, aos 11 anos foi cursar o ginásio em uma cidade próxima e aos 14 anos, quando decide avançar em seus estudos, mudou-se para a cidade grande, onde fez o Curso Normal (técnico em magistério). Em sua jornada acadêmica que ainda se estende, já completou graduação em Letras e Pedagogia, cursos de pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Educação Inclusiva e Mestrado em Saúde Materno-Infantil. Tem atuado como professora desde a alfabetização à pós-graduação na rede privada de ensino.

A escolha de um profissional nesse contexto deve-se a algumas razões: alguém que represente com propriedade o corpo docente escolar e que tenha um bom relacionamento com os alunos.

#### 5.3.2 Local

Os dados da presente pesquisa foram coletados em uma unidade escolar de ensino privado, situada na cidade de São Paulo. A escola atende cerca de 1.300 alunos, desde a educação infantil ao Ensino Médio e integra uma rede confessional de ensino. A mantenedora é uma instituição religiosa tradicional que atua no estado de São Paulo há mais de 100 anos.

A educação adventista, mantida pela Igreja Adventista do Sétimo Dia, é uma rede educacional que prima pela boa qualidade de ensino em seus estabelecimentos. Em termos de nível socioeconômico, 80% dos alunos da referida unidade escolar podem ser enquadrados nas classes média e médio-alta. Entretanto, há uma parcela de estudantes (cerca de 15 a 20%) que são oriundos de classes sociais menos favorecidas, contemplados por bolsa parcial ou

---

<sup>5</sup> Na época, e especialmente no contexto rural, eram ministrados os primeiros quatro anos escolares em uma única sala de aula (equivalente ao Ensino Fundamental I), sob a regência de um professor.

integral. Em termos culturais, boa parte dos pais têm formação universitária e encontram-se inseridos no mercado de trabalho. Outra parcela de alunos deriva de famílias que, apesar de terem pouca formação escolar, conquistaram bom status econômico, o que lhes permite buscar para os filhos melhor formação do que a que alcançaram. A tônica dessas famílias está na preocupação e interesse pela boa formação de seus filhos, também no que se refere a uma educação pautada em princípios e no cultivo de valores cristãos.

### **5.3.3 Instrumentos**

A linguagem é um meio eficiente para acessar as formas de pensar, sentir e agir do indivíduo, razão pela qual se escolheu a entrevista como principal instrumento de coleta de dados. Por meio dela e de outros instrumentos auxiliares, pretendemos conhecer o educador, sua formação, suas ligações com o que faz, a maneira como comprehende seu papel profissional e, especialmente, como vê e lida com a disciplina/indisciplina na sala de aula.

Os dados serão coletados por meio dos seguintes instrumentos, na ordem de sua aplicação:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A).
- Identificação do perfil do entrevistado, em formulário preparado previamente (Anexo B), no qual o professor descreve sua formação acadêmica, seus dados pessoais e experiência profissional.
- Narrativa de história de vida em forma de entrevista (Roteiro no Anexo C), por meio da qual o educador descreve sua história, descrevendo suas vivências pessoais, os motivos que o levaram ao magistério e como nele se construíram suas experiências profissionais. Tais aspectos ganham relevância em nosso estudo, ao considerarmos que, conforme Aguiar (2011), o processo histórico que constitui a pessoa e sua subjetividade é a transformação do social em psicológico. Daí a importância de se compreender os sentidos e significados que alguém de interesse, constituiu para determinado fenômeno ou questão.
- Entrevista semiestruturada a partir de roteiro pré-estabelecido (Anexo D), pois, segundo Vygotski (2001), é via fala que o sujeito pode explicitar seu pensamento. De acordo com Aguiar e Ozella (2006), a entrevista possibilita acessar, dentre outros processos psíquicos do indivíduo, os sentidos e significados acerca do fenômeno em estudo – expectativa da presente pesquisa.

Os encontros serão gravados com o consentimento escrito do professor e transcritos literalmente, tornando-se, então, material básico para a análise. As entrevistas serão realizadas no próprio local de trabalho do professor.

#### **5.3.4 Local de coleta de dados**

A unidade escolar escolhida para a pesquisa foi selecionada por ser de fácil acesso para o professor e para o pesquisador; por ser uma unidade que tem boa representação social, tanto na sua equipe quanto na sua clientela; por representar bem a rede confessional de ensino pretendida por este estudo. Um trabalho com objetivos como os especificados neste projeto é bem visto pela administração local e regional da instituição, que acena positivamente para a sua realização.

A seleção do profissional para a entrevista obedeceu aos seguintes critérios: (a) boa formação acadêmica, acompanhada de continuidade nos estudos, com vistas ao aprimoramento profissional (graduação na área, formações, pós-graduações, mestrado, publicações, etc.); (b) escolha do magistério como profissão, evidenciando investimentos pessoais nesta tarefa; (c) referências positivas por parte da diretoria local como profissional exemplar e que bem representa a filosofia de ensino da instituição; (d) recomendação do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) da escola, sendo visto como profissional competente e exemplar que contribui, inclusive, para a formação de outros profissionais da mesma instituição. Após conhecer a pesquisa, aceitando dela participar, o professor assinará um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo A). Para resguardar sua identidade, ele receberá um pseudônimo, evitando-lhe eventuais embaraços ou constrangimento.

A coleta de dados acontecerá em três momentos distintos, na sequência aqui apresentada.

- 1<sup>a</sup> sessão, com tempo estimado de 50 minutos:
  - O professor preenche o formulário do perfil do entrevistado (Anexo B), informando seus dados pessoais, estado civil, formação acadêmica e experiência profissional.
  - Colhe-se sua narrativa da história de vida, em situação a mais espontânea possível, dando-se atenção às ênfases pessoais: elas contribuem para a compreensão de seus interesses, motivos e vocações (Anexo C).
- 2<sup>a</sup> sessão, com tempo estimado de 1 hora:

- Entrevista semiestruturada, de maneira a favorecer a espontaneidade do entrevistado, mas rigorosa na obtenção dos aspectos focados em roteiro pré-estabelecido (Anexo D).
- 3<sup>a</sup> sessão, com tempo estimado de 30 min.:
  - Após a primeira leitura das transcrições, será agendado outro encontro, no qual se buscará depoimentos do entrevistado, sempre em situação de conversa com o pesquisador. Serão buscados os aspectos que não foram abordados ou aqueles necessários para “aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 229), ou esclarecer aspectos obscuros ao pesquisador. De maneira geral, esta última sessão permitirá tanto esclarecer questões nebulosas quanto prevenir desvios de compreensão na leitura dos dados transcritos.

### **5.3.5 Referencial de análise dos dados**

A “leitura” dos dados colhidos em uma pesquisa e sua interpretação devem seguir critérios rigorosos. Conforme Aguiar e Ozella (2006), a ação de voltar ao entrevistado após a primeira leitura ajuda a esclarecer detalhes, alcançar maior profundidade e garante uma interpretação mais fidedigna. Segundo Minayo (2010), alguns cuidados são importantes para analisar os dados de uma pesquisa: (1) não interpretar os dados de forma literal, imediata e direta, ignorando que eles, em geral, não se mostram com clareza, nem são autoevidentes; (2) preocupar-se com a fidedignidade na análise dos dados encontrados, que precisam estar em sintonia com o método empregado; (3) manter-se fiel aos parâmetros dados pela teoria na análise dos dados.

Como referencial de análise, segue-se, nesta pesquisa, a proposta de formação de Núcleos de Significação, tal como orientada por Aguiar e Ozella (2006), para apreender os sentidos e significados de disciplina/indisciplina para um professor do Ensino Fundamental. O seguinte caminho será seguido:

- (1) Fazer várias leituras do material transcreto, buscando identificar *pré-indicadores*: temas variados que tenham sido mais valorizados (repetidos, reiterados, enfatizados) nas falas do sujeito, os quais servirão de base para as etapas subsequentes.
- (2) Fazer, em novas leituras, uma aglutinação dos pré-indicadores identificados, com base em relações percebidas entre eles (similaridade, complementariedade ou

contraposição, contradição). Esta reunião resultará em grupos temáticos, chamamos de *indicadores*, ou seja, grupos de temas mais amplos (família, medos, prazeres, tristezas, revoltas, alegrias, sucessos, etc.), que reúnem os diversos conteúdos tratados nos pré-indicadores.

(3) Formar *núcleos de significação*, articulando conteúdos próximos (que se complementam, diferenciam-se ou contradizem-se), encontrados nos indicadores. O resultado deve evidenciar os aspectos principais abordados pelo sujeito, criando material para uma análise que alcance tanto os aspectos subjetivos do participante, quanto suas condições históricas e contextuais (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230-231). Dessa forma, o material a sofrer análise serão os núcleos de significação, cuja origem está na identificação dos pré-indicadores, em sua aglutinação em indicadores e, finalmente, na reunião desses últimos em secções plenas de significados.

A análise dos dados acontece, inicialmente, no interior de cada núcleo de significação, indo adiante na articulação desses núcleos entre si. Buscam-se semelhanças ou contradições que evidenciem o movimento do sujeito, indo, portanto, além de sua fala para contemplar seu contexto histórico (social, econômico, cultural, político, etc.). Com isso, alcança-se a posição de poder compreender o sujeito mais amplamente (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

### **5.3.6 Considerações éticas**

Esta pesquisa empregará dados que não oferecem nenhum risco ao entrevistado ou a instituição a qual serve, seja de ordem física, moral, social, psicológica ou profissional. Por prevenção os dados serão mantidos em sigilo, assegurando e salvaguardando a privacidade, a identidade e a garantia de manutenção da autoestima do participante e de seu respectivo ambiente de trabalho.

## 6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, conforme mostra o Anexo F, cria condições para sua articulação em núcleos de significação, com base em alguns critérios: semelhanças, diferenças, complementariedades e, inclusive, contradições, conforme a orientação teórica já apresentada. Os núcleos de significação ficaram, então, assim constituídos:

**Núcleo 1:** A escolha pela docência: *Meu sonho maior é lidar com crianças em fase de desenvolvimento.*

**Núcleo 2:** O ensino: *Saber o que é informação e o que é formação. É pegar tudo aquilo que é informação e tentar transformar para que faça parte da formação daquela criança.*

**Núcleo 3:** Lidando com a disciplina / indisciplina: *É construir as regras com eles [...] uma firmeza que eles sabem que eu quero bem. É o amor [...].*

**Núcleo 4:** A filosofia cristã: *A religião ajuda a cultivar o respeito [...], os valores [...], e as famílias prezam por esses valores.*

Os diversos processos que levaram à construção desses núcleos (a entrevista, os pré-indicadores, os indicadores e os núcleos de significação) estão detalhados em anexos deste documento (Anexos F e G). Passamos agora à análise de cada núcleo (análise intranúcleo) para, em momento posterior, verificar a interconexão entre eles, por meio de análise internúcleos.

### 6.1. ANÁLISE INTRANÚCLEOS

**Núcleo 1:** A escolha pela docência. “*Meu sonho maior é lidar com crianças em fase de desenvolvimento*”.

Este primeiro núcleo de significação trata, basicamente, da escolha de Ana Maria pela docência. Ele foi constituído a partir da articulação dos indicadores que se relacionavam à história de vida da participante. Segundo ela conta, desde a infância, sua tarefa preferida era cuidar das crianças, contar-lhes histórias e brincar de professora. Ao relatar seus sonhos, suas brincadeiras infantis e seus vínculos com a realidade adulta, Ana Maria revela sua opção pelo magistério, ao dizer:

Eu creio que seja um sonho de infância: gostar de cuidar de criança, gostar de brincar de professora e ter alguns sonhos... E um deles era o de estudar.

E, com o passar do tempo, fui estudando e vendo que realmente eu gostaria de ser professora.

Inicialmente, nas brincadeiras de criança e, depois, na responsabilidade de cuidar das crianças menores, a imaginação levou Ana Maria a vislumbrar, aos poucos, o futuro como professora. A teoria sociohistórica identifica que o brincar “cria na criança uma nova forma de desejos” (VYGOTSKI, 1991, p. 67). As maiores aquisições do infante são conquistadas no brinquedo e poderão se tornar a base de ações futuras. No lúdico, a criança aprende a atuar também na esfera cognitiva, ao se projetar nas atividades adultas e a buscar coerência nos papéis assumidos. As vivências da brincadeira, sua subordinação às regras, torna esse um momento de grandes aquisições, indo além da realidade do aqui e agora:

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, sempre a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1991, p. 69).

Ao brincar de professora, Ana Maria atuava na complexidade do mundo adulto, mesmo que na fantasia. Essa estrutura de ação pode ter possibilitado a apropriação do significado do que é ser professor, o qual provavelmente foi aprimorado em sua vivência escolar. Como relatado, os primeiros anos como aluna foram cumpridos em uma classe multisseriada, em uma escola da zona rural. Sua professora, em razão da precariedade de recursos, explorava o ambiente natural e utilizava muito a leitura e interpretação de textos, situações que despertaram em Ana Maria a ciência de sua afinidade com as atividades escolares, muita criatividade e gosto pela leitura. Ela relata assim como viveu essa fase:

Eu estudei em uma classe multisseriada em um sítio, muito contato com a natureza, muito gostosa, mas não tinha muitos recursos... O que mais nós tínhamos era a leitura, a interpretação. Eu amava os livros, os poucos livros que nós tínhamos.

Ao ver sua professora em atuação, notando seus cuidados e sua dedicação aos alunos, Ana Maria impressionou-se e foram, possivelmente, os vínculos construídos na relação com a mestra que contribuíram para lhe despertar o gosto pelo conhecimento e para fortalecer seu interesse e desejo pelo magistério:

Uma professora maravilhosa, mas uma professora também, que hoje, com o passar do tempo, eu descobri que não tinha tanto estudo, mas foi uma professora que buscava também (ensinar bem): uma professora cristã.

Ana Maria menciona a pouca formação acadêmica da sua professora das séries iniciais. No entanto, parece que esta professora desenvolveu bem seu papel de mediadora, sendo capaz de criar uma zona de desenvolvimento proximal, que permitiu a Ana ir além de seu nível de desenvolvimento real e alcançar novas possibilidades. O homem, segundo Vygotski, é um ser que pensa, raciocina, deduz, pondera, bem como se emociona, deseja, imagina, sente. Este conjunto de fatores constitui o indivíduo em suas experiências, vindo a influenciar, direta e indiretamente, suas escolhas. Tudo leva a crer que esse foi o caso de Ana Maria. Ela relata seu elevado nível de exigência, sendo rigorosa consigo mesma e com a professora:

Eu sempre fui exigente, assim, com ela (a professora). A minha professora tinha que corrigir, ela mesma, as minhas avaliações. Se fosse outra pessoa, uma auxiliar (voluntária)<sup>6</sup>, eu não aceitava! Eu nunca aceitei isso, corrigir o meu caderno. Desde cedo, eu penso assim.

Mesmo num contexto de recursos educacionais escassos e limitações financeiras da família, Ana Maria cultivou a vontade de ir além daquele modelo de vida e da formação precária oferecida no sítio.

Por meus pais terem 10 filhos, eu não tinha condições de estar estudando, sair da minha cidade e fora do meu estado para estudar. Mas minha vontade foi tão grande, eu vejo assim que é um querer, não dá para explicar aquela vontade de sempre querer e estudar.

Ana Maria teve seu primeiro contato com a igreja Adventista no período em que cursava o ginásio (ensino fundamental II). A participação nessa comunidade cristã e o conhecimento da Bíblia parecem ter influenciado suas escolhas de desenvolver sua intelectualidade cada vez mais e ajudar ao próximo. Além disso, o interesse em prosseguir seus estudos foi incentivado pelo irmão - que percebia a vida no sítio como árdua e de poucas oportunidades – e, também, pela mãe de ambos:

O meu irmão mais velho [...], ele foi alguém que sempre me incentivou a estudar, a me formar, porque ele via esta necessidade [...]. A minha mãe, por não ter oportunidade de estudar, devido aos preconceitos da época, ela acabou me incentivando bastante porque na sua infância fora barrada (de estudar) por ser menina. E, daí para frente, ela queria que os filhos pudessem alcançar este tesouro, que ninguém poderia roubar (o conhecimento).

Para concretizar seu sonho, quando chegou a hora cursar o II Grau (Ensino Médio da época), Ana Maria, aos 14 anos de idade, optou pelo curso Normal (Técnico em Magistério),

---

<sup>6</sup> Por auxiliar (de classe), entende-se o trabalho voluntário de garotas que, tendo concluído o último dos quatro anos escolares oferecidos pela classe multisseriada e, na impossibilidade de prosseguir os estudos na cidade, assistiam as aulas da professora e, eventualmente, a auxiliavam em tarefas docentes.

já que esse lhe garantiria possibilidade de emprego e renda para levar adiante seu plano de estudar, além da oportunidade de [...] lidar com crianças em fase de desenvolvimento. Matriculou-se no colégio adventista em Campinas-SP, situado a centenas de quilômetros distante de sua cidade natal. Foi preciso tomar a decisão de morar longe da família: *tive que tomar esta decisão de caminhar, de crescer, desde cedo.* Desse modo, Ana Maria precisou ter mais independência; ter responsabilidade sobre sua vida e seu futuro; assumir o cuidado de si e manter-se pelo próprio trabalho. A participante considera que aproveitou as oportunidades de estudo e trabalho que teve e essa experiência de empenho ao vencer os desafios, parecem ter feito Ana Maria valorizar suas conquistas.

Eu vim fazer o Magistério. Não reprovei... O primeiro ano foi de muitas lutas [...]. Estudava à noite, já trabalhava durante o dia e não estava lá para brincar. Por mais que tenha tido dificuldades e tudo, levei bem a sério. E você pagando para estudar ainda... [...]. Naquela sala, eu me lembro de que ela era formada por 50 meninas e, dessas 50, passaram de ano somente 11! E eu estava entre elas! Eu fiquei muito feliz por essa garra...

Ao se falar aqui do sonho de estudar, forte desejo de Ana Maria, torna-se importante retomar que ela, ao decidir ser professora, descobriu um motivo, objeto de satisfação da necessidade de uma vida melhor, para tornar-se professora (AGUIAR; OZELLA, 2006). Esse motivo foi forte o suficiente para levá-la a abandonar sua zona de conforto e o convívio da família, para enfrentar um ambiente novo e desconhecido, dedicando-lhe muitos anos de sua vida e nele investindo esforços. O exercício do magistério por parte da entrevistada foi produzindo sentidos sobre o que vem a ser lecionar, sobre o que é ser professora e, também, o que é ser Ana Maria. Aguiar e Ozella explicam essa realidade ao afirmarem que “a possibilidade de realizar uma atividade que se encaminhe para a satisfação das necessidades, com certeza modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade”. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 306).

Nem todas as referências ao período estudantil de Ana Maria foram positivas. O professor parecia ser o único detentor do conhecimento e o aluno precisaria aprender por ele mesmo. Diz ela: [...] *naquele tempo em que eu estudava, se toda a classe fosse mal, o professor era o bom [...]. Isto mexeu muito comigo, isso hoje se reflete na minha vida.* Tais atitudes de alguns de seus professores impactaram negativamente e mobilizaram suas emoções contra esse tipo de conduta, culminando em um aprendizado por contraste. Atualmente em sua prática docente, mobilizada pelas dificuldades dos alunos, sua determinação é clara: *Eu tenho que fazer de tudo para esse aluno comprehenda aquilo que eu quero ensinar.*

Conforme Rego (1995), a psicologia sociohistórica identifica que as emoções e a cognição estão sempre juntas no ser humano, inter-relacionam-se continuamente, interferem umas nas outras, engendrando a vontade e, também, encaminhando as decisões do sujeito. Assim, são compreensíveis as atitudes de Ana Maria para assessorar seus alunos e levá-los a compreender os conteúdos escolares. Mas, suas emoções podem ter sido influenciadas também por experiências contrastantes durante a vida escolar. Após um ano de trabalho em sala de aula, habilitada pelo curso Normal, nossa entrevistada percebeu a importância de buscar mais formação. Fala assim de sua primeira investida no curso superior:

Eu comecei no curso de pedagogia. Eu assisti uma semana e, como tinha feito magistério e tive professores excelentes, é como se eu tivesse passando de novo pelo magistério. Então, deixei pedagogia e fui fazer letras [...]. Pensei assim: vai me ajudar muito em alguns aspectos que eu gostaria, na questão da escrita, na redação.

Na busca de mais conhecimento, Ana Maria não encontrou, nos primeiros dias do curso de pedagogia, razão suficiente para nele se manter. E, com isso, encontrou no curso de Letras um bom motivo para concentrar seus esforços. Anos depois, já graduada, pós-graduada e mestrandona, tendo ensinado no ensino fundamental II, graduação e pós-graduação, veio a cursar a graduação em pedagogia. Isto aconteceu quando a legislação regulamentou a obrigatoriedade de graduação em pedagogia para professores das séries iniciais (primeira fase do ensino fundamental I). *Eu preferi fazer (pedagogia), porque eu queria continuar na área de educação.*

Na fala de Ana Maria e a partir das escolhas por especializações que fez - cursar psicopedagogia clínica, estudar a inclusão escolar, fazer mestrado em saúde materno-infantil - parece transparecer que seu interesse está fortemente voltado para o socorro/suporte de alunos em situações de dificuldades e limitações, aqueles que tendem a ficar à margem do ensino. Ela se diz sempre mobilizada para ajudar, para ir além com eles, em paralelo ao programa convencional. Em suas palavras:

Eu cheguei a ter o sonho de, de repente, fazer psicologia ao invés de letras, mas depois eu descobri que não seria psicologia, que seria psicopedagogia.

Por exemplo: eu estou encantada pela inclusão.

Eu tenho pensado no Doutorado. Já pensei o que fazer para ajudar essas crianças (da inclusão).

Fiquei fascinada ao descobrir que todos são especiais [...] e que essas crianças só têm alguma dificuldade a mais do que os outros; e que eu posso ajudar a superar essas diferenças.

Eu já tive experiência de dar aulas até na faculdade e na pós-graduação. Você tem alunos com conflitos, com tantas coisas que a pessoa leva para o resto da vida quando, na infância, não foi bem trabalhado.

O interesse em aprimorar-se também é apontado por Valle (2006):

A continuidade dos estudos também faz parte dos projetos de um número significativo de professores que quer permanecer no magistério. Ela é motivada pela vontade de criar novas situações de ascensão na carreira e de melhorar sua competência pedagógica. Esses professores gostariam de se tornar administradores escolares ou pedagogos e de cursar programas de especialização – nível de pós-graduação (VALLE, 2006, p.184).

Ana Maria, ao que consta, parece ter alocado ao seu trabalho o sentido de superar os desafios circunscritos à primeira fase do ensino fundamental, algo com o qual ela se gratifica. Conforme disse, é a fase de trabalhar certos aspectos que, segundo ela, podem marcar o futuro da criança, caso não sejam bem trabalhados no tempo mais apropriado:

[...] o que eu desejo e o que eu gosto é algo que eu penso sempre: é bom você estar com essas crianças em formação, porque você tem condições de ajudar muito mais do que lá, na pós-graduação.

Eu tenho que fazer de tudo para que esse aluno comprehenda aquilo que eu quero ensinar...

Paulo Freire (2015) esclarece que, às vezes, um gesto aparentemente insignificante tem uma grande força formadora. Diz ele: “mal se imagina o que pode passar a representar, na vida de um aluno, um simples gesto do professor” (FREIRE, 2015, p. 43). O interesse pessoal pelo aluno, o zelo em apoá-lo em suas dificuldades, parecem ser características do relacionamento de Ana Maria com seus alunos e isso fortalece os vínculos professor-aluno, facilita o convívio e gera a satisfação de todos os envolvidos. Com mais de duas décadas de trabalho, após várias formações, experiências e atuações em diversas instâncias do educar, seu gosto pelo conhecer só cresceu: *[...] professor, ele não pode deixar nenhuma oportunidade passar; o professor tem que ser um eterno estudante.*

Por fim, a professora conclui seu pensamento a respeito do exercício do magistério dizendo que ele é algo que lhe faz bem. Vejamos: *No ano que vem, eu completo 25 anos que dou aulas. Não teve um dia em que eu acordei com dor de cabeça, triste, por causa de aluno, por causa da escola. Ter que trabalhar triste [...] Ana Maria demonstra-se realizada por contribuir na formação de seus alunos, para o desenvolvimento e crescimento pessoal de cada um. Educar, para ela, é constituir pessoas bem preparadas para a vida adulta e bem resolvidas em seus conflitos e dilemas.*

Ao falar sobre o magistério, Ana Maria diz ter com ele vínculos profundos. Em suas falas, transparece um sentido interior que define seu jeito de ser, um sentido de educar todo seu, o sentido de ser professora que lhe é peculiar, amplo e profundo: lecionar é sinônimo de seus melhores investimentos, sua razão mesma de ser. Nesse sentido, atuar no magistério é participar bem e ativamente da formação de cada um. Assim é que ela se questiona sempre: *no que eu posso contribuir para que eles possam se tornar cada dia um cidadão melhor? Para que eles sejam, de repente, aquele cidadão que faz toda a diferença.* Paulo Freire (2015) reforça que a formação do aluno requer ir além da mera transmissão do conhecimento:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem (FREIRE, 2015, p. 45).

A participante da pesquisa demonstra empenho, interesse e dedicação pelos seus alunos. Segundo ela, esta atitude, tem como fundamento a filosofia cristã por ela adotada desde a adolescência, cuja proposta é: fazer o melhor, como se o fizesse para Deus. Esta proposta ainda é reforçada no contexto da educação adventista, onde trabalha. Como ela mesma diz:

E o maior compromisso da gente nós sabemos qual é que é, como cristãos, como professor adventista. Você precisa estar comprometido, comprometimento, amor. [...] Amar às pessoas, desejar-lhes o bem e fazer o melhor de mim para ajudar às pessoas que estão sob a minha influência.

Mas, no momento, não vamos nos aprofundar nesse aspecto, porque eles serão tratados, mais amplamente, na análise do núcleo 4, que trata precisamente desse tema. Por agora, vale dizer que Ana Maria percebe os alunos como sujeitos em formação, como os adultos do amanhã: (quando eu olho um aluno, eu) *estou vendo um profissional*, diz ela. Reconhece que esse aluno, a partir de sua vivência escolar, apropria-se de conhecimentos, estratégias de pensamento e de valores que o acompanharão ao longo da vida. Percebe seu papel como o de mediadora da relação do aluno com os novos conhecimentos, formas de pensar e de sentir, maneiras de agir. Esses são aspectos notáveis em seu discurso e também marcam sua escolha pelo magistério e sua atuação profissional. Os vínculos afetivos da professora Ana Maria com seus alunos, inclusive os de anos anteriores, parecem ser sólidos e gratificantes:

Então, este amor (pelos alunos de anos anteriores) de vir conversar, de vir ainda agora dizer: “olha professora, você fez uma diferença nisto, naquilo”, e vêm conversar... Quando você olha, estão querendo vir para a sala, sentar, querendo assistir, é uma coisa muito interessante assim.

Eu me sinto amada [...] É gostoso a gente se sentir assim amada por eles (pelos alunos de anos anteriores). Eles vão (adiante na vida escolar) e continuam, assim, com o mesmo amor.

Paulo Freire (2015) teme a ideologia que estabelece uma educação fria e tecnicista, que apregoa a adaptação ao mundo, sem buscar sua transformação. Antes, ao falar sobre a importância de querer bem aos educandos, salienta que a afetividade não deve assustar o professor, que não faz sentido ter medo de expressá-la. Ele afirma que “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2015, p. 138); simplesmente, adverte que a primeira não deve interferir no exercício de sua autoridade, nem no cumprimento de seu dever. A alegria de viver deve ser a marca do professor bem resolvido, sem que isso comprometa seu rigor. Aliás, quanto mais metódica for a docência, tanto mais alegre e esperançoso poderá ser o professor. Freire declara ainda que:

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece [...]. Não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescinda da formação científica séria [...] A prática pedagógica é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico [...]. (FREIRE, 2015, p. 139-140)

Ana Maria parece ter se apropriado desses princípios ao procurar conciliar sua vigilância e rigor do aprendizado com a expressão recíproca da afetividade com seus alunos. Ela percebe aceitação do seu trabalho por meio da repercussão na escola e na família: *eu sinto que a direção do colégio está muito feliz, e os pais estão muito felizes*. Ana Maria conclui que ser professora a completa como pessoa e a realiza como profissional: *eu me sinto realizada. Realização!*

Em suma, a escolha realizada por Ana Maria pela docência envolve fatores pessoais, econômicos e sociais. Esses fatores foram indicados na revisão de literatura sobre essa temática realizada por Folle e Nascimento (2008) e apresentam pontos em comum com Ana Maria. Podem-se destacar como pontos partilhados para a escolha pela docência: os valores altruistas; a vontade de trabalhar com crianças; a necessidade de trabalhar; a obtenção de recursos imediatados para a automanutenção e a influência de professores. Além desses aspectos, Valle (2006) salienta a escolha pela profissão como ligada a vontade de ser um agente de mudança e, como diz Ana Maria, formar *cidadãos que façam a diferença*.

**Núcleo 2:** – O ensino. “*Saber o que é informação e o que é formação. É pegar tudo aquilo que é informação e tentar transformar para que faça parte da formação daquela criança*”.

Este núcleo aborda a maneira como a professora vê o ensino. Nele, Ana Maria fala dos objetivos da educação e de suas metas de ensino. A psicologia pedagógica, segundo Vygotski, concentra seus esforços em explicar as leis que regem o processo educativo. Segundo esse autor, “é assunto da pedagogia geral, da ética social traçar e indicar os fins da educação” (VIGOTSKI, 2010, p. 73), ou seja, seus objetivos. Como já dito, a professora Ana Maria conhece bem quais são eles e mostra-se determinada a usar as estratégias mais eficientes que conhece para promovê-los: alcançar o melhor aproveitamento escolar de seus alunos e, assim, guiar seu desenvolvimento como um todo (intelectual, social, afetivo e espiritual). De fato, essa é a expectativa dos pais e a proposta da instituição educacional à qual está vinculada. Para Ana Maria, em seus relatos, é como se ela tivesse formado um sentido para a palavra aluno já em sua formação inicial, nas orientações recebidas ainda no curso Técnico em Magistério: *o aluno é uma pessoa, um indivíduo, um ser em formação*. Dessa forma, ela procura ver, no aluno, o profissional do amanhã e investe no hoje em sua formação:

Olhe para esse aluno como indivíduo, como pessoa que tem necessidades [...]. Então, quando a gente vê o aluno, eu estou vendo um profissional.

[...] a gente acaba vendo uma criança que está ali, mas que se torna um adulto, que esse adulto pode levar muitas coisas daqueles momentos que passamos juntos.

Leite (2012) fala que a qualidade do relacionamento do aluno com o objeto de conhecimento escolar dependerá da qualidade da mediação estabelecida pelo professor e suas estratégias pedagógicas, o que também facilita o entendimento entre as partes do processo educativo. Ana Maria descreve o relacionamento com seus alunos como se marcado por um vínculo que inicialmente ela gostaria dizer, *de amizade*, mas que de pronto retifica, dizendo ser de responsabilidade. Segundo ela: “*acima de tudo, a gente acaba estabelecendo um vínculo assim... não digo de amizade, não. Não é de amizade, é de responsabilidade*”. Para que tenha a contrapartida esperada dos alunos, ela sabe ser necessário investir em seu papel profissional com a devida responsabilidade: identificar as práticas pedagógicas que preparam essas crianças para a vida, não bastando, para tanto, apenas os conhecimentos escolares:

[...] minha preocupação é como essa criança vai receber esse [...] conteúdo, o que vai ficar dele para ela. Eu acho que na formação de um bom aluno é preciso descobrir onde você pode ajudar, onde é o limite dele, e o que ele necessita de você.

É pegar tudo aquilo que é informação e tentar transformar para que faça parte da formação, daquela criança.

Olha, eu gosto sim de (planejar), de pensar em cada conteúdo, pensar como que eu vou ministrar isso para eles,

A professora concentra esforços na formação dos alunos, ciente de que, ao demonstrar seu interesse, transmite segurança à criança.

A criança precisa se sentir segura! Se ela tem segurança, ela quer voltar para a escola, ela quer ficar na escola.

Hoje, por mais que tenha alguma pessoa me auxiliando, eu também faço questão de corrigir os cadernos dos meus alunos. A correção ou ensinar os alunos, eu procuro não delegar. Eu não gostava (quando aluna) de que alguém fizesse o lugar da professora.

Com iniciativas que mostram ao aluno o seu próprio valor, a sua importância para a classe, para a escola e para a sociedade, a professora Ana Maria pretende explorar, na criança em desenvolvimento, as possibilidades de alcançar novas formas de ser, pensar e sentir, que estejam também em conformidade com os valores cristãos. Sua expectativa é de que o aluno, no momento do aprendizado, comprehenda sua importância e seu valor.

A importância, quando você demonstra que... O aluno tem que sentir que ele é importante e que o fato dele estar aqui também tem um objetivo.

[...] para que ele possa se tornar cada dia um cidadão melhor. Para que ele seja de repente aquele cidadão que faça a diferença.

Para ter o aluno engajado em seu programa de ensino, quando este apresenta ter dificuldades, ela se dispõe a sentar-se ao seu lado para apoiá-lo na superação e assim, vê-lo crescer.

[...] estou me aproximando mais, estou sendo uma professora que, se eu era boa, eu tento ser melhor para ele, de uma forma ou de outra. Ele precisa ter esse vínculo comigo.

[...] quando você se aproxima e faz diferença na vida desses “maus alunos” (aluno com dificuldades), você vai se tornando uma boa pessoa, uma boa professora, porque isso exige isso de você.

Buscar maximizar as possibilidades de cada aluno e estimulá-lo a mudar, a superar-se, sempre o assistindo ao longo desse processo, faz também com que ela mesma seja uma pessoa em constante crescimento. Isso parece indicar que a professora cria, em sala de aula, uma zona de desenvolvimento próximo que abarca a classe, inclusive ela mesma.

Para compreender melhor o aluno em sua dificuldade e poder ajudá-lo, Ana Maria também busca estabelecer uma parceria com sua família. Diz ela: - “*quando eu percebo que*

*este aluno está com muita dificuldade, a primeira coisa é conversar com os pais e, aí, a gente acaba entendendo melhor o que está se passando com esse aluno”.*

O sistema educacional é amplo e complementar à família, sendo que, de acordo com Aquino, *a estruturação escolar não poderia ser pensada apartada do familiar. Em verdade, são elas as duas instituições responsáveis pelo que se denomina educação num sentido amplo* (AQUINO, 2006, p. 46). Vasconcellos (2000) nos faz uma alerta, dizendo que os pais não devem se sentir culpados, nem ser culpabilizados, por terem pouco tempo disponível para os filhos devido aos muitos compromissos de trabalho. Para o autor: *o importante é a qualidade do tempo que se fica com o filho* (VASCONCELLOS, 2000, p. 102).

A professora Ana Maria chega a seguinte assertiva: *você precisa conhecer os pais [...]. É muito interessante estabelecer um vínculo com eles através do diálogo, mostrando para eles que você quer o melhor.* Para ela, é importante conquistar os pais e trazê-los próximo ao processo educativo, para que, na medida do possível, possa engajá-los em um trabalho conjunto, para apoiar o desenvolvimento de seus filhos. Sua intenção é, em geral, a de levar os pais a manter um relacionamento mais próximo do filho. Diz ela: *você conversa com esse pai, mostrando dessa necessidade de estar junto, de brincar, de dar atenção, de ligar, de dispensar dez minutos (ao filho). Assim, quando ele chegar, precisa falar: - Nossa, que bom que você fez, deixa eu ver sua agenda.* Segundo Ana Maria, é importante evidenciar também os progressos feitos e reconhecer a importância da relação dos pais com seus filhos.

A professora vê que, ao dialogar com os pais, eles “*acabam compreendendo a necessidade dele (do filho) ter um comportamento diferente em classe; os pais reconhecem e, depois disso, veem os bons resultados*”. Sendo proveitosa esta interação. Porém, nem sempre o professor conta com este envolvimento dos pais, por razões diversas. Ana Maria entende que tais circunstâncias não devem comprometer seu trabalho, portanto traz para si a responsabilidade: *Ele se tornar um bom aluno vai depender do professor, porque os pais não têm condições.*

Ana Maria tem a intenção de levar o aluno à percepção de que os temas da escola são úteis para a vida. Ela busca incentivar seu engajamento nas atividades escolares:

[...] o que você vai passar pra essa criança, o que você vai conseguir ensinar [...] vale pra vida também.

[...] você tem que incentivar, você tem que incentivar e dizer para eles, conversar, para eles saberem [...], que eles façam essa lição, que eles começem a ter responsabilidades.

[...] se ele (o aluno) vai trazer a tarefa, a professora vai verificar, por mais que o pai não tenha visto.

A professora acredita que a afetividade é uma forte aliada no tratamento que dispensa aos alunos, algo que considera imprescindível para o engajamento das crianças com os conteúdos escolares. Ana Maria procura estratégias que vinculam as emoções e os sentimentos dos alunos para despertar o interesse pelas atividades de classe. Mesmo que a família esteja distante da vida escolar do estudante, a professora procura valorizar o aluno. Para ela, quando o aluno se sente aceito, respeitado, convicto de que a professora se interessa por ele, por sua vida, por seu futuro, fomenta-se nele o senso de valor, o sentimento de ser compreendido, valorizado, favorecendo sua participação em sala de aula e na escola:

[...] acima de tudo a gente acaba estabelecendo um vínculo e eles sabem que eu quero o bem deles.

[...] eu vejo assim: você precisa estar comprometido, ter comprometimento.

[...] não adianta só o conhecimento e conteúdo. É você poder ajudar na formação, isto é que é essencial!

Conforme visto, o homem é um ser que pensa sente, ao mesmo tempo. Sua emoção sempre se faz presente em seu relacionamento com o ambiente físico e com a cultura que nele vigora. Como razão e emoção são inseparáveis, a pedagogia precisa também preocupar-se com ambas, tornando-as aliadas na aprendizagem. O professor, segundo Ana Maria, é aquele que sabe gerir bem a mediação pedagógica, aproximando o sujeito do estudo, o aluno do objeto de conhecimento, os conteúdos escolares. Conforme Leite (2012), a mediação pedagógica acontece por meio de aspectos práticos e situações concretas, podendo assim ser pensada e planejada para potencializar a possibilidade do aprendizado. Tudo o que for planejado para as atividades escolares, que esteja direcionado para facilitar a relação amigável do aluno (sujeito) com os conteúdos escolares (objeto de ensino), contribuirá para o sucesso da aprendizagem. Ao professor cabe todo um conjunto de requisitos profissionais que precisam ser empregados em sala de aula, de acordo com um cronograma extenso de ensino. São o preparo das aulas, que exigem um sólido domínio de conteúdos, planejamento e cumprimento de datas, elaboração de avaliações e suas correções, além de participação em reuniões e conselhos de classe ou série, além dos demais requisitos do sistema educacional. Mas, para Ana Maria, a preocupação vai além:

[...] antes de ter essa preocupação de passar o conteúdo, a minha preocupação está em como essa criança vai receber esse primeiro momento da apresentação desse conteúdo, o que vai ficar dele para ela.

O preparo do aluno para a vida lhe parece a visão mais importante para Ana Maria, razão pela qual ela canaliza seus melhores esforços. E, nisso, age em conformidade com a proposta de educação defendida por Vygotski, que é a que se volta para o futuro, para a vida:

“É verdade que educamos para a vida, que esta é o árbitro supremo, que o nosso objetivo final não é inocular méritos escolares especiais seja de que espécie for, mas comunicar habilidades e hábitos para a vida, que a iniciação à vida é o nosso objetivo final”. (VYGOTSKI, 2010, p. 68)

Ao criar situações, as mais próximas possíveis da vida adulta e profissional, a professora coloca o aluno bem situado diante da realidade, favorecendo-o “conversar” com esta realidade e extrair dela ideias práticas para a atividade a ser desenvolvida. Para ela o mais importante está em levar o aluno a desenvolver uma boa visão de futuro e desabrochar ideias que possam até vir a se tornar realidade amanhã. Nesse sentido, Ana Maria vai com seus alunos ao passado, por meio da história, procura fazê-los compreender que aquilo que ontem era ficção científica, hoje, é realidade. E busca desafiá-los a serem empreendedores, a construir a ponte do presente para o futuro, ao levá-los a compreender que o amanhã está nas suas mãos, e começa agora. Veja um exemplo:

[...] em grupos, eles criaram produtos. Produtos que eles iam vender para a classe. Eles criaram a ideia, o slogan, o desenho para, em outro momento, a gente criar, de repente, até no concreto.

[...] eles começaram a ver muitas coisas que, no passado, a gente via em filme, que até parecia ficção e hoje é real (cultivar visão empreendedora). Nós temos agora a tecnologia e muitas coisas que pareciam irreais, hoje elas se tornaram realidade.

Dinamizar o ensino, servindo-se de temas da atualidade; pesquisar novidades; manter-se atualizada; buscar conhecer melhor os temas propostos pelos alunos... Todas essas são atividades que, apesar de lhe exigirem tempo e esforços adicionais, Ana Maria faz questão de manter. Exemplificando, ela usou os eventos da copa do mundo como objeto de diversas atividades em sala de aula, uma situação que implicou assistir jogos e eventos, acompanhar os comentários etc. *“Eu tinha que assistir ao jogo, para falar com eles a respeito, para inteirar-me do que se tratava [...] e tem que ser assim!”* Procurar conduzir seus alunos a entender que o futuro não é algo tão distante, leva-los a compreender que a bagagem adquirida hoje, na escola, é de utilidade para toda a vida, são aspectos significativos na proposta dessa professora.

A grande meta do ensino é, para Ana Maria, levar os alunos a criarem boas expectativas quanto ao futuro, percebendo a importância de enriquecer-se com as oportunidades que a escola lhes oferece, hoje. Tais procedimentos, segundo Vygotski são a

essência da educação: “Assim, chegamos à seguinte fórmula do processo educacional: a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio e, nesse processo, o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (VYGOTSKI, 2010, p. 67). Talvez uma parte dos conteúdos e das informações escolares até venham a perder sua relevância com o passar do tempo; mas, os maiores aprendizados - o pensar, o perceber a vida; a compreensão das coisas, como analisá-las e como conduzi-las; os critérios empregados para tanto, os valores adotados, a disciplina pessoal demonstram ser, na compreensão da professora, o grande legado que seus alunos levarão para a vida, pois eles compõem seu ser em definitivo:

[...] de a criança ser ciente da situação, pensar antes de agir, pensar antes de falar.

[...] no decorrer do ano, eu percebo a diferença no tratamento com os colegas. [...] Vejo no depoimento dos pais, é a felicidade deles em casa.

Em última instância, a verdadeira meta da educação, na ótica de nossa entrevistada, é o desenvolvimento amplo dos alunos, é sua formação para a vida. Assim, Ana Maria questiona-se: “*o que mais posso fazer, como professor, pela formação desses alunos?*” A gratificação de perceber mudanças esperadas em seus alunos, em seus relacionamentos, em seu interesse pela conquista do conhecimento, eis a grande satisfação e realização pessoal que a professora Ana Maria busca:

[...] que (a realização do professor) não é o aluno passar de ano, não. Sabe aquela coisa, “passou de ano!”. Mas, eu vejo assim: o verdadeiro troféu é quando esse aluno, você escuta lá na outra série, como ele está. Você percebe assim, ele chorava, não chora mais; ele brigava, não está mais assim, aquela continuidade. Isso é muito bacana, aquilo que ele aprendeu. Tudo isso é muito bom. [...] Mas, o troféu é perceber isso: a mudança de **caráter** deles.

Ana Maria procura ser uma professora atenta ao programa do colégio, que lhe é apresentado pela coordenação pedagógica e pela administração escolar, traçando seus planos a partir das diretrizes propostas. Procura cumprir prazos e cuidar dos requisitos estabelecidos:

[...] os objetivos estão de acordo com o planejamento. De vez em quando, eles mudam; de vez em quando, você tem que aplicar de maneira diferente.

[...] livros, você faz de tudo para [...] usá-los todos (os livros). Eu sempre fui uma professora que não deixa uma página sem usar, eu sempre usei o livro todo e [...] os pais gostam que você use...

Ao participar da constituição da pessoa, de um ser pensante, ativo e atuante, a entrevistada fala que sua preocupação: “*é no que eu posso contribuir para que eles possam se tornar a cada dia um cidadão melhor? O que eu posso fazer para que eles sejam, de*

*repente, aqueles cidadãos que fazem a diferença?* Ana Maria diz não se acomodar, mesmo quando alcança o primeiro sinalizador de um bom trabalho, os requisitos numéricos. Faz seu planejamento pautado no programa de ensino, construindo-o com o propósito de estabelecer uma boa relação do aluno com o conhecimento e as atividades escolares:

O que eu tenho que fazer para que ele associe, para que ele lembre? [...] Eu sempre preparam o início de cada unidade algo, assim, diferente, para [...] ser o máximo, ser 'A' motivação, porque eles têm que sair daqui motivados (para aprender).

É igualmente importante, para Ana Maria, buscar diversificar recursos para poder assessorar melhor aqueles alunos que apresentam alguma dificuldade no aprendizado, desenvolvendo atividades variadas, que assegurem a compreensão de todos. Vale mencionar, entretanto, que existe uma linha de trabalho proposta pela equipe da escola (Serviço de Coordenação Pedagógica), que fornece aos docentes as diretrizes a serem seguidas no planejamento, mas que deixa espaço para o emprego de estratégias criativas e funcionais, como bem indica a professora: [...] *você precisa ter bem claro para você o que você deseja, quais são os seus objetivos, sempre de acordo com o planejamento.* A preocupação de Ana Maria em preparar aulas atrativas e atividades lúdicas para construir um vínculo com seus alunos e despertar neles o interesse e a atenção aos temas de ensino, remete-nos a Vygotski (2010), quando ele fala da importância da atenção na aprendizagem. (VYGOTSKI, 2010, p. 160)

O autor fala da natureza psicológica da atenção. Para ele, é preciso que o corpo, como um todo, organize-se para uma determinada ação a ser desenvolvida. A atenção, despertada e canalizada pelo professor, seleciona uma parte da conduta, colocando-a em ritmo diferente e inibindo as outras partes. Essa atenção relaciona-se à experiência do indivíduo.

Ana Maria diz estar atenta às variações da atenção. Ao perceber seus alunos distraídos, busca despertá-los: “[...] *se eles estão copiando, se estou percebendo que eles estão cansadinhos, quietinhos, [...] aí, eu digo assim: - “Pronto, vamos levantar”! Vamos tomar água! Estica o olho, estica a perna, estica os braços, estica a língua”!*! E, em seguida, buscar resgatar-lhes a atenção. A professora, ao assim agir, parece entender que a não há atenção sem interesse e sem participação. Vygotski assim se manifesta quanto à atenção:

[...] a atenção infantil é orientada e dirigida quase que exclusivamente por interesse e, por isso, a causa natural da distração da criança é sempre a falta de coincidência das duas linhas na questão pedagógica: a do interesse propriamente dito e a das ocupações que são propostas como obrigatórias. (VYGOTSKI, 2010, p. 162)

Para o autor, a atenção diante do objeto de estudo será diretamente proporcional a seu grau de interesse, não estando diretamente relacionada a motivações externas, como o desejo de agradar, medos, prêmios etc. Ele diz mais:

“Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto, sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno, a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida”.  
(VYGOTSKI, 2010, p. 163)

A forma de pensar, de sentir e de agir em função do interesse do aluno parece fazer parte da atuação profissional de Ana Maria. Ela incentiva os alunos a buscarem temas pelos quais sentem curiosidade e, também, materiais para serem debatidos em classe: *eles trazem [...] o assunto que viram no jornal, por exemplo, além de outros temas de interesse deles.* Segundo a entrevistada: “*Eu tenho que fazer de tudo para que esses alunos compreendam aquilo que eu quero ensinar*” e cita exemplos de estratégias utilizadas quando, para explicar “*o processo de translação e de rotação (da terra), fomos para a quadra: um era o sol, o outro era a Terra e batíamos palma em cada ponto [...] ou em cada estação*”.

A professora parece valorizar o aspecto relacional por meio de atividades em duplas e grupos. No entanto, Ana Maria demonstra que apesar de desenvolver atividades conjuntas, ela concebe o aprendizado como algo individual.

Aqui na sala, eu digo para eles que não precisam ter nenhum amigo, na hora de aprender. A aprendizagem é solitária! Ele não precisa estar ao lado daquele amigo para estar conversando para poder aprender.

O objetivo (das atividades em grupo) também não é só de repente um ensinar para o outro. [...] Eles precisam entender que eles estarão em grupo, mas que o resultado é individual. Então, cada um faz. Eu não acredito muito nessa história de que cada um faz um pedacinho não. Hoje eles discutiram, criaram o produto, mas cada um registrou no seu caderno, cada um fez o seu desenho. Porque eles precisam entender que eu não vou olhar o grupo. Infelizmente é assim, não é o grupo. Eu trabalho muito a individualidade deles e costumo não dar uma nota para o grupo não.

No que se refere à avaliação de desempenho de seus alunos, Ana Maria diz: “*Eu prezo por aquilo que eu creio ser fundamental na hora de uma avaliação. Eu não vou cobrar aquilo que eu vejo que não faz parte do dia a dia, não é um conteúdo relevante. Eu preciso cobrar aquilo que é relevante*”. Se o aluno “*tem potencial para ir melhor*”, ela apela à família para alavancar o aproveitamento escolar do filho.

Ela resume seus esforços ao dizer: [...] para mim, é um bom aluno, se ele cresceu! A professora identifica que “pode até ter um calendário e tudo, mas, às vezes, você planeja e, de repente, não é aquilo [...]. Você tem que ser flexível, porque são seres humanos.” Mas, por outro lado, Ana Maria também entende que ela está subordinada ao programa da escola/rede, de modo que procura tirar o melhor partido possível do material didático recomendado: “não deixei nem uma página sem usar, sempre usei todas”.

**Núcleo 3 – Lidando com a Disciplina/Indisciplina:** [...] é construir as regras com eles [...] uma firmeza que eles sabem que eu quero o bem.

Neste núcleo, pretende-se analisar os sentidos e significados constituídos pela professora Ana Maria para a disciplina/indisciplina. Aborda-se, primeiramente, como ela define esses termos; como entende os fatores que os provocam e as estratégias que emprega para lidar com tais aspectos em sala de aula. A professora comprehende a disciplina como parte essencial no processo de preparar o aluno para a vida. Ela afirma que: *o aluno precisa, sim, [...] de ter regras, ter parâmetros*. A participante já percebia a importância desse aspecto quando ministrava aulas no curso de formação de professores. Todavia, em seu entendimento, quando o público é formado por adultos, caso dos alunos do curso de pedagogia, a tarefa parece ser mais difícil:

Você pode até ensinar um professor o conteúdo, mas é difícil você ensinar alguém a ter disciplina. E eu sempre digo que a disciplina é tudo, você precisa ser uma pessoa disciplinada e saber em que momento ser autoridade.

Vygotski (2010), ao falar de normas, identifica a educação como uma longa ação planejada sobre o desenvolvimento dos seres humanos: uma vez que toda a educação se propõe certos ideais, fins ou normas, ela deve operar com as ciências filosóficas e normativas (VYGOTSKI, 2010, p. 1).

Por indisciplina Ana Maria entende as circunstâncias que interferem no bom andamento da classe e, em especial, no aprendizado dos alunos. A professora diferencia a agitação indisciplinada da empolgação e vibração diante das descobertas trazidas pelo conhecimento, conforme diz:

[...] você precisa ter uma concepção do que é indisciplina e do que é um momento de crescimento, de aprendizado em grupo.

[...] há uma diferença entre eles estarem sem fazer nada, conversando, falando alto e eles estarem ali, falando alto e empolgados, porque eles estão criando [...]. Você não olha isso como indisciplina.

Exageram um pouco, mas esse pouco eu creio que seja dentro do limite.

Esta distinção que a professora procura fazer do que seria aquele movimento e vibração característico de juvenis em descoberta do conhecimento, da indisciplina de fato, nem sempre é feita. Há forte tendência entre os educadores de responsabilizarem os aspectos familiares do aluno, ou outros fatores extraclasse pelas dificuldades disciplinares em sala de aula, ficando o aluno como o responsável pela indisciplina. Tal fato é confirmado por Trevisol e Lopes em pesquisa com docentes e gestores educacionais, quando diz:

Para os profissionais entrevistados, o conceito de indisciplina se refere principalmente a comportamentos do aluno como: perturbar a aula, estar agitado e desinteressado [...] e desrespeito às normas da escola. [...] O que chama atenção nos dados coletados é que grande parte dos profissionais pesquisados relacionam as manifestações de indisciplina, com maior ênfase, a postura do aluno. Este continua sendo o “sujeito da indisciplina” (TREVISOL e LOPES, 2008, p.33).

No discurso da participante, algumas contradições em relação a sua prática pedagógica foram notadas. A professora foi formada na “velha pedagogia”, aquela em que o professor se coloca como o detentor do conhecimento e o disciplinador de condutas; além disso, essa mesma pedagogia ou, melhor dizendo, esse modelo autoritário de docência, a acompanhou durante anos, de modo que ela foi por anos a ele exposta. E, a despeito dessa longa convivência, Ana Maria declarou sentir-se incomodada com as atitudes arbitrárias de seus professores, quando o esperado seria que essa postura nem sequer fosse por ela notada, tão ‘natural’ lhe pareceria.

Depois de conhecer modelos mais dialógicos, Ana Maria relatou procurar, em sua prática profissional, novos paradigmas capazes de orientá-la a promover o desenvolvimento de alunos ativos e autônomos no seu processo de aprender. Buscou, em alguns momentos, a entender a disciplina como sendo a possibilidade voluntária de se regular, uma conquista do indivíduo autônomo. Em outros momentos, porém, encontram-se, em seu relato, resíduos que deixam entrever uma relação professor-aluno verticalizada. Esse é o caso, por exemplo, quando parece entender a disciplina como mau comportamento dos alunos, que precisam ser vigiados para serem mantidos sob controle. Ora, segundo Freire (1987), isso equivale a ter como objetivo torná-los obedientes, não contestadores, passivos e ordeiros.

Observa-se, também, que a indisciplina aparece, para a professora, como falta de respeito às regras estabelecidas pelo grupo: *a disciplina dá para levar, manter esse respeito, manter tudo muito claro, muito definido. É construir as regras com eles.* Ao falar sobre a construção conjunta de regras, a docente parece estar em busca de uma forma de promover e respeitar a autonomia de seus alunos, ouvindo as diversas propostas trazidas por eles. Ao assim agir, Ana Maria pode, de fato, possibilitar que seus alunos se tornem ‘sujeitos

dialógicos', capazes de compreender as diferenças, respeitá-las e com elas aprender. Esta visão de sujeitos dialógicos pressupõe uma concepção de ser humano como um ser “cultural, histórico, inacabado e consciente de seu inacabamento” (FREIRE, 2015a, p. 50). Essa concepção já estava presente nos trabalhos de Vygotski (1991) e é compartilhada por autores contemporâneos (REGO, 1995; BONIN, 2008; PETRONI; SOUZA, 2009).

A entrevistada afirma que um aluno disciplinado é aquele que, aos poucos, alcança sua autonomia. Esta maneira de pensar remete-se à visão de Piaget sobre a construção da autonomia no desenvolvimento moral. Para esse autor, autonomia é o estágio mais elevado desse desenvolvimento, que se inicia marcado pela *anomia* (ausência de regras), alcança a *heteronomia* (as regras são externas, pois emanam da autoridade) e, por fim pode atingir a *autonomia* (as regras são acordadas). Esse parece ser, também, o ideal de uma educação plena para a professora: formar a pessoa para julgar a partir de princípios e valores, tomar suas próprias decisões e atuar em conformidade com suas crenças.

Ana Maria salienta que, para ela, o professor, ao planejar e organizar-se para sua aula e sabendo o que e como irá ministrar, está prevenindo a indisciplina em sua classe. Ela chega a atribuir a responsabilidade pela maioria dos episódios de indisciplina em classe pouca organização e de preparo dos professores. Afirma que: *a indisciplina depende do professor: se você não está preparado, não sabe o que vai cobrar, não sabe motivar os alunos e isso vai gerar indisciplina*. Ao falar sobre como lida com a indisciplina, Ana Maria vê na prevenção a melhor estratégia. Sua proposta é a de *não gerar a indisciplina*. Nesse sentido, para evitar o problema, é importante oferecer atividades interessantes, que não só despertem o interesse dos alunos como levem o grupo a uma experiência positiva com o aprendizado e o desenvolvimento.

Nesse sentido, ao planejar a apresentação de seus temas de ensino, Ana Maria ocupa-se em *pensar como introduzir (os assuntos) e ministrar uma boa aula*, buscando meios cativantes e lúdicos, sempre na tentativa de despertar a curiosidade dos alunos: *eu faço de tudo para tornar (o conteúdo) prático e interessante*. Cuida, ainda, de ter sempre à mão formas alternativas de ensinar suas lições.

A professora diz buscar a atenção dos alunos em função do aprendizado. Se a atenção se mostra instável, é porque, segundo Ana Maria, trata-se de um momento que requer versatilidade, flexibilidade e compreensão de sua parte. Convém compreender que acontece o alternar do foco da atenção, para resgatá-la depois: *não tem como você manter uma sala o tempo todo no mesmo ritmo. Há momentos em que os alunos exageram um pouco (em movimento e agitação), mas esse pouco, eu creio que seja dentro do limite*. Ela comprehende

que a criança diversifica o foco da atenção com facilidade e vê outras atividades que levam em conta essa característica.

Faz sentido sim, sair da sala de aula também, variar o tipo de exercício, tudo! Mas variar o ambiente também faz muito sentido, sair um pouco da sala de aula, essa história da criança ficar sentada, eu olho, eu fico assim com o nosso sistema, nosso sistema nacional, sistema de educação da gente continua ainda nas fileirinhas, aquela coisa toda, isso me incomoda tanto, a criança só estar sentada, criança é movimento, está só sentada à manhã toda, sem movimento. Sempre que possível, lá fora, em grupo, é na biblioteca, é na computação. Então, na computação, ao invés de eles chegarem e ficarem lá jogando aleatoriamente, em grupos a gente estuda, a gente pesquisa, a gente vai para o passado, vai para o passado, vai para o presente, é sempre assim, é sempre relacionado ao conteúdo que eu estou dando.

Ela relata observar de perto o desempenho do grupo e, caso haja baixa da atenção ou dispersão em sala de aula, faz uma pausa estratégica para que seja possível voltar à atitude produtiva: *se os alunos estão copiando e se eu estou percebendo que eles estão cansadinhos, quietinhos, [...] aí, eu digo assim: Pronto: vamos levantar! Vamos tomar água! Estica o olho, estica a perna, estica braço, estica a língua!* Outras estratégias relatadas pela professora, utilizadas para permitir que a classe descance e, em seguida, retome com vigor à aprendizagem, são as de variar o assunto e a tarefa, alterar o ambiente, pesquisar, trabalhar em grupo etc. Vejamos suas palavras:

[...] sair da sala de aula também, variar o tipo de exercício, tudo!

Mas variar o ambiente também faz muito sentido, Na quadra, formamos o sistema solar: um era o sol, o outro a terra...E, na computação, em grupos a gente estuda, a gente pesquisa, a gente vai para o passado volta para o presente, sempre fazendo coisas relacionadas ao conteúdo que eu estou dando.

É preciso variar, fazer tudo muito prático...

Nem sempre é fácil mobilizar os alunos para a aprendizagem. Daí a importância que ela aloca à motivação: por meio dela, é possível aprender e reter na memória o que foi aprendido: *O que eu tenho que fazer para que ele associe, para que ele lembre? Então, eu sempre preparam, no início de cada unidade, algo, assim, diferente, para ser o máximo: a motivação! Eles têm que sair daqui motivados.* Desse modo é dada ênfase, desde o planejamento, à atenção dos alunos, entendida como possível de ser alcançada por meio de atividades lúdicas que despertem a motivação, o interesse e da curiosidade dos alunos. Sua forma de pensar remete-nos a Vygotski, quando ele afirma que o *interesse* é o motor do comportamento infantil:

A lei da psicologia estabelece: antes de querermos atrair a criança para alguma atividade, precisamos interessá-la por essa atividade, ter a preocupação de descobrir se ela está preparada para tal coisa, se todas as suas potencialidades estão mobilizadas para desenvolvê-la e se a própria criança agirá, restando ao professor apenas orientar-lhe a atividade. Até a mímica externa do interesse mostra que este não significa senão a disposição de preparar o organismo para certa atividade, disposição essa acompanhada de uma elevação geral da atividade vital e do sentimento de satisfação. (VYGOTSKI, 2010, p. 112)

Segundo esse autor, os órgãos do sentido, a motricidade, a motivação e a atenção organizam-se na atividade, que é o centro do interesse. Diz ele: *Eis por que a regra básica requer a construção de todo o sistema educacional e de todo o ensino a partir dos interesses da criança, que devem ser levados em conta com exatidão.* (VYGOTSKI, 2010, p. 111). Ana Maria, ao dizer das iniciativas que toma em classe para criar expectativas nos alunos e despertar seu interesse, descreve sua experiência: *então, eles são muito assim, quando falo: - Olha, vamos fazer isso e isso! Eles querem que chegue logo o dia, querem saber que dia se vai fazer isso, que dia se vai fazer aquilo. Eles ficam ansiosos, eles querem porque querem que tudo chegue rápido.* Poderíamos, portanto, perguntar se essa aposta nos interesses dos alunos não é algo complicado, especialmente quando se tem um programa a cumprir. E quem nos responde é Vygotski, para quem a própria organização do trabalho docente e da vida da criança na escola por si mesmas motivam o aluno e despertam seu interesse:

Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. (VYGOTSKI, 2010, p. 163).

Ao que tudo indica, Ana Maria procura fazer assim: planeja suas aulas, organiza os conteúdos do programa escolar, prepara antecipadamente meios de criar expectativas positivas em seus alunos. Planejamento, motivação, atividades variadas para despertar o interesse dos alunos pelo que precisa ser aprendido. São vários, portanto, os fatores que, juntos, contribuem para que os alunos vibrem com a conquista do conhecimento. Nesse sentido, o melhor meio de combater a indisciplina é o envolvimento dos alunos com sua própria aprendizagem. Assim, não é de estranhar que ela nos coloque a seguinte questão:

Será que o problema da indisciplina existe pelos alunos ou por quem cuida deles? Problemas dos filhos, de alunos indisciplinados? Será que o problema é que eles já nasceram indisciplinados ou é de quem cuida deles?

A compreensão de que o comportamento dos alunos em sala de aula constitui-se no ambiente escolar e sob a responsabilidade e regência do professor está em sintonia com o que nos diz Vygotski, quando fala da importância do meio físico e social na formação dos seres

humanos: *o comportamento do homem se processa nos complexos limites do meio social. [...] o meio se torna o fator mais importante, que determina e estabelece o comportamento do homem* (VYGOTSKI, 2010, p. 6).

De fato, ao falar da maneira como lida com a indisciplina, Ana Maria coloca-se como uma professora firme, exigente e enérgica. Mas, entende que essas condutas são pautadas no interesse do que ela crê ser o melhor para seus alunos: *Sou muito firme com eles. Mas, ao mesmo tempo, é uma firmeza que eles sabem que é para o bem; eu quero o bem deles. É o amor, muito amor por eles.* Cria-se, então, um círculo vicioso: reconhecendo a dedicação da professora, os alunos regulam sua conduta, regulando, por sua vez, a conduta da professora. Tal como informa a professora, ela não enfrenta os problemas avassaladores da indisciplina em sua sala de aula: *nunca chega a esse ponto de eu não conseguir trabalhar com eles (alunos).* Talvez seja proveitoso considerar a disciplina como Freire (2015a), que a relaciona ao ser ético, ao respeito pelo outro em sua diferença. Se Ana Maria, em sua prática docente, não escapa, em sua fala, da concepção clássica/tradicional de disciplina/indisciplina, entendendo-a como 'bom comportamento', ela também revela sua tentativa de participar da formação de um sujeito ético e dialógico, por meio de uma educação que almeja, como ideal, a autonomia intelectual do educando (FREIRE, 1987).

#### **Núcleo 4 – A influência da filosofia educacional cristã. *A religião ajuda a cultivar o respeito, os valores e a solidariedade que as famílias prezam.***

Este núcleo apresenta os sentidos e significados constituídos por Ana Maria para a filosofia cristã que norteia sua atuação junto aos alunos. Segundo a participante, os critérios de ensino da educação adventista pautam-se nessa filosofia e constituem o diferencial dessa instituição de ensino. Segundo ela informa, a escola adventista acolhe seus alunos independentemente da religião que porventura tenham. Mas, as famílias, ao buscarem essa instituição para formar seus filhos, especificam que a escolhem justamente por seguir a filosofia cristã:

A maioria dos nossos alunos não é adventista: os pais procuram a escola porque eles acreditam nos valores, nos princípios que hoje são trabalhados aqui. Os alunos vêm para cá - e os pais dizem isso claramente - pela filosofia da escola, pela maneira como trabalhamos, principalmente, os valores,

O fato das famílias escolherem a escola adventista sugere que a instituição explicita seus valores e sua orientação para o grande público. Nesse sentido, ela parece atuar em conformidade com o que recomenda La Taille (2006), para quem a escola, após eleger seus princípios condutores, deve deixá-los claros aos pais e aos estudantes, fazendo-os valer no

convívio escolar e defendendo-os, com ênfase, sempre que preciso. O mesmo autor nos afirma que:

Do ponto de vista lógico, a sequência argumentativa segue o caminho que parte dos valores e chega às regras prescritivas, passando pelos princípios. Todavia, do ponto de vista da aprendizagem moral por parte das crianças, o caminho é inverso: O primeiro contato com a moral, e o mais concreto, dá-se por meio das regras, sendo os princípios que as inspiram e os valores que lhes dão fundamento, de assimilação posterior (LA TAILLE, 2006, p. 74)

O autor também comenta que, infelizmente, uma parcela das pessoas mantém estacionado seu aprendizado moral, satisfazendo-se com o mero conhecimento das regras, sem procurar onde elas se fundamentam.

Tudo indica que Ana Maria sabe, indiscutivelmente, da importância das regras, pois identifica que *o aluno precisa, sim, de ter regras, de ter parâmetros que orientem seu comportamento*. Para tanto, ela se serve da filosofia cristã, na qual é papel do educador preparar os alunos para bem administrarem sua liberdade. Isso é necessário, segundo Menslin (2013, p. 140) para que *os aprendizes sejam sujeitos interativos e ativos no processo de construção de conhecimento*, algo que só se alcança mediante a autodisciplina que, por sua vez, é constituída na e pela interação social. Nesse sentido, bons exemplos auxiliam e muito:

Eu creio que no que a Bíblia mostra para a gente, Deus é uma pessoa que respeita o nosso livre arbítrio e as crianças entendem isso. Ele é amor. Olha, os valores aqui na escola, os valores são voltados muito à prática. Eu acho que a prática desses valores é central: nós temos momentos com os alunos de meditação, temos os projetos de solidariedade, as visitas aos asilos... Então, assim, é uma prática muito boa. Esse ano mesmo nós já fizemos várias paneladas de alimentos. O trabalho social, de conhecer as necessidades das pessoas, mesmo as daqui da escola, as dos arredores, as pessoas que necessitam, levam a ajudar. É importante os alunos conhecerem outras realidades que eles não vivem e não conhecem leva eles a valorizarem o que têm. Partindo disso, eles começam a valorizar, a refletir, a dar mais valor ao que recebem... Dividem.

Ana Maria tem vivenciado os princípios e valores cristãos desde a infância. Segundo ela informa, são eles os critérios que orientam suas escolhas de vida, sejam elas pessoais ou profissionais.

A minha característica é... Eu vejo assim, você precisa estar comprometido e comprometimento é amor. E o maior compromisso da gente, nós sabemos qual é, como cristãos, como professores adventistas [...]. A empatia, o respeito ao próximo, primeiramente a Deus. Somos criacionistas e temos Deus bem presente em nós, aqui na Escola. E isso a gente vê que faz diferença, a religião faz diferença. O maior legado da educação cristã é você reconhecer Deus como Criador, você saber de onde você veio e para onde você vai, que é algo, assim, que perturba muitos adolescentes.

Segundo Menslin (2013) O compromisso do professor adventista é, de primeira mão, aquele ao qual todo o profissional está sujeito, referente às responsabilidades legais que assume diante da instituição empregadora, diante da sociedade e do estado, que regulamentam sua atividade. Mas acima desse compromisso legal, que estabelece o mínimo necessário, o compromisso do cristão é o de realizar um trabalho com esmero e dedicação, fazer o seu melhor, cujo fundamento está na proposta bíblica de Colossenses 3:23, que recomenda: *E tudo quanto fizerdes, fazei-o de todo o coração, como ao Senhor, e não aos homens.* Esta proposta de excelência, de fazer tudo como se estivesse fazendo diretamente para Deus, é um compromisso que o indivíduo assume moralmente com Deus e presta contas unicamente a Ele.

À luz do interesse demonstrado por Deus para resgatar os seres humanos como um todo, do amor e da abnegação divinos, por meio da pessoa de Jesus Cristo, o cristão, em retribuição, é movido a fazer o mesmo em função de seu próximo, seja ele quem for. Sente-se responsável moralmente em fazer o que estiver ao seu alcance para assistir às pessoas próximas (MENSLIN, 2013), atitudes estas orientadas no mandamento *amar a Deus sobre todas as coisas e ao próximo como a si mesmo* (Marcos 12:33).

Esta é a razão pela qual que se percebe entre aqueles que seguem a filosofia cristã, a frequencia de expressões verbais e práticas deste amor e cuidado para com o outro. Por amor, na proposta bíblico-cristã, entende-se o princípio que deve reger os relacionamentos do homem com Deus e do homem com o seu próximo, um conjunto de valores caracterizados por: bondade, solidariedade, humildade, abnegação, generosidade, tolerância, respeito ao outro, suas posses e seus interesses, podendo-se resumir no ensino de Jesus em Mateus 7:12 ao dizer que *tudo o que quereis que os homens vos façam, fazei-lho também vós.*

A proposta do ensino adventista está bem representada na descrição de Ana Maria sobre o trabalho junto aos alunos. Em sua preocupação com o desenvolvimento do caráter, a professora demonstra a seriedade com que lida com os valores morais. Sua realização, pessoal e profissional, parece ir muito além de levar seus alunos a conseguirem boas notas acadêmicas: *O meu troféu é perceber a mudança de caráter deles.* Dessa forma, Ana Maria busca manter com os estudantes uma relação cristalina, marcada pela honestidade e pela verdade. Os projetos em sala de aula buscam desenvolver, portanto, tanto o caráter como o intelecto, algo que, para a professora, pode e deve ser avaliado nas mudanças pessoais de cada aluno:

Trabalho com muita clareza na sala de aula: falo para eles serem verdadeiros e, acima de tudo, a gente acaba estabelecendo um vínculo assim...de

responsabilidade. E, nesse processo, a religião ajuda muito, porque cultiva o respeito.

[...] a empatia, o respeito ao próximo, primeiramente a Deus.

[...] respeito ao próximo, o se colocar no lugar do outro,

[...] estar trabalhando ali, um ajudando o outro, isso é muito bom.

A gente vê um cuidando do outro,

[...] aquele aluno que está na sala e que ele tirou um 8, quando tem condições de tirar um 10, para mim, ele não é um bom aluno. Já aquele que veio com 04 e, de repente, tirou um 07, para mim, é um bom aluno porque melhorou, cresceu.

Esse mesmo interesse da professora manifesta-se também em questões relativas à saúde física e emocional de seus alunos, pois ela relata empreender uma observação minuciosa das vivências de cada um. E, em sua visão, alunos desinteressados não são a regra. Ao contrário, o desinteresse pode revelar a presença de problemas emocionais ou de saúde, diz ela: *Sempre, atrás desse desinteresse, tem ou um problema emocional ou um problema de saúde mesmo.* Ela se aproxima da família para conhecer sobre o aluno que esteja evidenciando algum tipo de sofrimento para melhor conhecê-lo, acolhê-lo e incentivá-lo.

No que se refere ao preparo para o serviço, Ana Maria diz se preocupar com a praticidade e em ater-se à realidade, estimulando o empreendedorismo, dando importância às iniciativas para atender as necessidades sociais:

Há muitos projetos de solidariedade, de visitar asilos, disso, daquilo. O trabalho social, de conhecer as necessidades das pessoas, mesmo as daqui da escola, as das pessoas dos arredores, das pessoas que necessitam, levam a ajudar.

Esse respeito ao próximo, de se colocar no lugar do outro, isso, para mim, é muito importante porque é o que eles precisam, é o que mais eles precisam.

[...] em grupos, eles (os alunos) criaram produtos. Produtos que eles iam vender para a classe. Eles criaram a ideia, o slogan e o desenho para, em outro momento, a gente criar, de repente, até no concreto, a propaganda.

Na perspectiva de Freire (2015), o estado inacabado é inerente à experiência vital e, nesse sentido, cabe ao professor atuar sobre a incompletude de seus alunos. Ana Maria também parece acreditar na importância de certas mudanças para aprimorar as iniciativas educacionais onde atua, afinando-as, ainda mais, à filosofia cristã adotada:

[...] Por exemplo, eu fui falar de brotamento: eu quero plantar, eu cheguei a plantar com eles... Mas, assim, eu queria aquele ambiente que você mostra ali, na prática: você mexe na terra, está falando de reprodução de plantas. Pode fazer tudo muito prático, porque eu creio que aí, sim, a nossa filosofia seria perfeita para mostrar o desenvolvimento harmônico de tudo.

A gente vê das famílias que têm uma religião, os alunos que têm temor a Deus. Eles são diferentes em salas de aulas. A gente vê, assim, que tem temor. Não precisa ser crente, *até o católico* a gente tem praticantes com valores religiosos. É muita diferença, é um temor, é uma coisa bonita que tem aqui dentro, que facilita. A gente vê um cuidando do outro.

## 6.2 ANÁLISE INTERNÚCLEOS

Feita a análise de cada núcleo e entendido seus sentidos e significados, cabe, agora, verificar o conjunto das significações encontradas em suas articulações. Por esse motivo, passamos da análise intranúcleo para a internúcleos, cuja meta é verificar como se articulam os quatro núcleos de significação - a escolha pela docência; o ensino; lidando com a disciplina/indisciplina e a filosofia cristã. A realidade investigada, como bem dizem Aguiar e Ozella (2013) é, de fato, complexa e difícil de ser compreendida.

Percebe-se, nas entrelinhas do discurso, que os valores cristãos altruistas estão a permear as atitudes de Ana Maria: sua escolha pelo curso normal; sua escolha de estudar no colégio adventista; suas múltiplas declarações de que ama<sup>7</sup> seus alunos e de que suas ações são pautadas no amor; as diversas vezes que declara ser uma pessoa comprometida com a profissão; as escolhas de cursos feitas nas especializações; a opção de qualificar-se melhor realizando o curso de pedagogia para continuar lecionando aos alunos do ensino fundamental I; a cogitação pelo doutorado para ajudar onde há maior necessidade são todas falas que revelam altruísmo, a vontade de servir, ajudar, acolher aquele que lhe parece desfavorecido. E, coincidentemente, essas são expressões características daqueles que seguem o evangelho.

Na análise dos núcleos, a professora deixa claro que a filosofia cristã permeia sua vida, desde a escolha profissional, a maneira como ensina aos seus alunos e a forma como se propõe a lidar com a disciplina/indisciplina. Ela reitera inúmeras vezes, que busca cultivar em si mesma o amor ao próximo, servir seus alunos desprendidamente e sempre almejando seu bem; tentar orientá-los em suas vidas, levando-os a se apropriar de valores sociais enfatizados pela cultura cristã (como honestidade, responsabilidade, integridade, empatia, solidariedade, respeito, ética dentre outros). Essa fala é bem insistente, dando a entender que esses são os eixos norteadores da prática pedagógica e da vida de Ana Maria.

---

<sup>7</sup> Por amor, na proposta bíblico-cristã, entende-se o princípio que deve reger os relacionamentos do homem com Deus e do homem com o seu próximo, um conjunto de valores caracterizados por: bondade, solidariedade, humildade, abnegação, generosidade, tolerância, respeito ao outro, suas posses e seus interesses, podendo-se resumir no ensino de Jesus em Mateus 7:12 ao dizer que *tudo o que quereis que os homens vos façam, fazei-lho também vós.*

Como apontam Rego (1996) e, também, Schmidt, Ribas e Carvalho (1989), o debate acerca da temática disciplina/indisciplina no meio acadêmico e escolar ainda é permeado por dogmas e mitos que restringem sua compreensão. Buscamos, entretanto, no atual trabalho contribuir para esse debate de forma menos enviesada, sinalizando sua importância na prática pedagógica. Fizemos isso com base nos pressupostos da psicologia sociohistórica:

Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito, mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vêm dos outros sem fazer nem verificar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los. E isso se obtém apenas (como tudo na vida) no processo de trabalho (VYGOTSKI, 2010, p. 448)

Ao final do trabalho de elaborar essa dissertação de mestrado, parece-nos importante salientar que nas instituições escolares, cada integrante do corpo docente, seja, ele mesmo disciplinado, para atuar como modelo a ser seguido pelo aluno. Nesse sentido, a psicologia sociohistórica contribui para uma percepção acerca desse fenômeno, ao considerar a realidade histórica - a família, a sociedade e a cultura - em que discentes, docentes e escola estão inseridos. É imprescindível que educadores reconheçam que fazem parte dessa realidade e, também, que suas ações podem transformar (ou perpetuar) uma realidade que cristaliza o aluno no lugar do “sujeito indisciplinado”, descontextualizado de sua história e seus vínculos afetivos.

Sendo disciplinado, o professor entende a necessidade da disciplina, pois sem ela nem mesmo a liberdade é possível, como indica Freire (2015a). Assim, se no começo do ano letivo, a regulação da aprendizagem é feita, sobretudo, pelo professor, ele deve ir paulatinamente transferindo essa responsabilidade para os alunos. Espera-se, assim, que o professor, que sabe se autorregular, ao regular seus alunos no processo de ensino-aprendizagem deve ir aos poucos empoderando, de modo que, ao final do curso, eles tenham se apropriado não apenas do saber escolar e de estratégias de pensamento mais poderosas, como também de novos valores e de como proceder para aprender, ou seja, para se autorregular.

A disciplina precisa ser entendida como uma construção aprendida nas e pelas atividades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, que envolve interação social e que consiste na apropriação de modos de aprender que levam à autonomia no agir, no pensar e no sentir, meta da educação escolar por ser importante para a ‘libertaçāo’ do homem. De fato, quando a escola proporciona espaços democráticos, em que os alunos têm a oportunidade de

exercer sua autonomia, expressar suas opiniões e respeitar a dos outros, ela permite a formação de sujeitos dialógicos e éticos. Dias e Colombo (2013) propõem, como um exemplo desse espaço, as assembleias de classe onde “as regras são elaboradas e reelaboradas em conjunto em que se discutem os conflitos e se propõem soluções; em que se vivencia a democracia, pautada no respeito mútuo como princípio básico das relações interpessoais e direcionamento das ações”. (DIAS e COLOMBO, 2013, p. 371).

Nada mais apropriado do que levar aqueles que se encontram envolvidos nessa realidade (no caso os próprios alunos) a participar ativamente dos processos de organização da sala de aula, escola e a elaborar as regras que a devem reger:

As normas estabelecidas pela escola, apesar de recomendáveis e necessárias, não podem ser rígidas e absolutas, mas adequadas ao tipo de clientela, à sua faixa etária e devem fluir naturalmente do relacionamento que se estabelece entre educadores e educandos, como indivíduos que participam de uma experiência comum. Para tanto, é necessário que o educador seja capaz de extrapolar a sua própria perspectiva do mundo e das relações sociais e adentrar o mundo da criança, compreendendo o seu ser e sua realidade. (ABUD e ROMEU, 1989, p. 81)

Vygotski já falava que, em seus dias, um temor rondava os parâmetros em torno do qual seria construída a nova escola: como poderia vir a ser a relação professor-aluno, entendida, à época, como verticalizada, pois o professor afinal era aquele que detinha os conhecimentos dos quais os aprendizes deveriam se apropriar. Ora, se o docente tinha a classe a gravitar em torno dele e se era nela soberanos, poderia ele abrir mão desse lugar? Poderia o professor dar voz a seus alunos para que eles pudessem também aprender a geri-la, inicialmente conduzidos pelo professor, depois junto com ele e, finalmente, sozinhos? O olhar sociohistórico já vislumbrava um papel relevante para o professor: criar um ambiente apropriado para o ensino-aprendizado e orquestrar, paulatinamente, a apropriação de estratégias que, valorizadas e empregadas, permitissem aos alunos se constituírem, na escola, de acordo com o projeto que a educação para eles reserva:

Muita gente acha que no novo sistema de pedagogia atribui-se ao professor um papel insignificante. Que se trata de uma pedagogia sem pedagogo e de uma escola sem professor. Pensar que na escola do futuro o professor não terá nada a fazer equivale a imaginar que o papel do homem na produção mecânica irá reduzir-se a ponto de tornar-se nulo. Pode parecer facilmente que na nova escola o professor irá se transformar em um manequim mecânico. Na realidade, seu papel irá crescer infinitamente e exigirá que ele preste um exame superior para a vida e possa, assim, transformar a educação em uma criação da vida. (VYGOTSKI, 2010, p. 457)

Há séculos tem sido apregoada a necessidade de mudanças estruturais nos sistemas educacionais. Vygotski (1896–1934), na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas,

já anuncia o fim da *velha escola* que, em seu entender, estava ultrapassada, com seus dias contados. Em seu lugar, preconizava o autor, haveria uma *nova escola*. Paulo Freire (1921–1997), brasileiro, reconhecido mundialmente, questiona a *educação bancária*, dizendo que ela não educa e que, portanto, não atende à necessidade de emancipação das classes trabalhadores. Freire deu ênfase à educação problematizadora, entendida como oportunidade de formar cidadãos conscientes de si mesmos, de seu entorno e dos demais seres humanos e suas necessidades. Apesar de se contar, hoje, com uma diversidade de teorias e propostas que acenam com a possibilidade de uma sociedade mais consciente e responsável, estamos ainda convivendo com modelos retrógrados e ultrapassados, que comprometem nossa imagem como seres humanos e nosso relacionamento com nossos pares, nos contextos nos quais circulamos.

Embora aparecendo em planos e documentos escolares como uma aspiração dos educadores, fica muito pouco claro para os que participam do processo escolar o que significa, em essência, a disciplina. Em geral, a interpretação do senso comum baseia-se nas manifestações exteriores do comportamento tradicionalmente tido como “disciplinado”, sem maiores considerações sobre a natureza desse comportamento e sobre a sua adequação. (ABUD; ROMEU, 1989, p. 80)

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo edoco e me edoco. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”*

Paulo Freire

Esta pesquisa tornou-se realidade como fruto do meu contato com educadores e gestores educacionais na prática da pastoral estudantil em uma rede de ensino cristã. Ao adentrar no mestrado, compartilhava da mesma visão que o corpo docente das instituições escolares pelas quais passei: a de que a indisciplina era um fenômeno ligado diretamente às condutas e comportamentos do aluno. Dessa forma, como não pretendia encontrar, neste percurso acadêmico, outro pensamento dele diferente, buscava aprender estratégias que facilitariam o processo de conscientização do aluno sobre a importância de ser disciplinado em sala de aula.

Ao deparar-me com a Psicologia sociohistórica, comecei a perceber o quanto as minhas concepções acerca da disciplina/indisciplina estavam comprometidas. Assim, passei a fazer deste estudo um instrumento de crescimento pessoal e profissional na compreensão de tal fenômeno. No entanto, percebo que o exercício de conceber a disciplina/indisciplina a partir dos pressupostos sociohistóricos é árduo e exige do pesquisador uma postura firme contra um clamor geral que vai na direção de reduzir este fenômeno. Os sistemas educacionais (públicos e privados), os educadores e os pais parecem demandar estratégias mais rigorosas para controlar as crianças e jovens.

Convém considerar que realizar a pesquisa na instituição onde se tenha vínculos pessoais e profissionais apresenta algumas dificuldades: conciliar os papéis de pesquisador e profissional; fazer a crítica ao que é dado por estabelecido e, ainda, cuidar para não romper vínculos já estabelecidos. Por outro lado, o fato de ser parte do ambiente de pesquisa, de estar integrado ao contexto, traz como aspecto favorável o conhecimento do sistema educacional, diminuindo o risco de equívocos de interpretação da filosofia cristã.

A partir do presente estudo, identificam-se lacunas que não puderam ser devidamente esclarecidas, algumas das quais destacamos aqui, para que futuras pesquisas possam delas se ocupar e aprofundar o tema disciplina/indisciplina: como se dá o processo de abandono de convicções pré-concebidas? Como levar os alunos a atentarem e a manterem sua atenção,

interesse e atitudes em cada fase do processo educacional, situação importante para a construção do conhecimento? Como utilizar as diversas tecnologias também para favorecer esse fim? Talvez, uma pesquisa longitudinal, que levasse tais fatores em consideração, acompanhando alunos e docentes desde a pré-escola fosse interessante, pois poderia aprimorar a prática docente, intervindo juntamente com a equipe de professores, para desenvolver práticas pedagógicas que proporcionem a construção de sujeitos dialógicos e ativos em seu processo de aprendizagem e de auto-disciplina.

Por último, recomenda-se, ao próprio sistema educacional objeto deste estudo, maior interesse na busca de levantar dados científicos em seu próprio seio, já que dispõe na região de São Paulo de um núcleo representativo, que justifica esse investimento. É recomendável, ainda, que haja abertura e incentivo à atuação de pesquisadores e pesquisas diversas, permitindo que o crivo da crítica científica aprimore os serviços prestados e evidencie suas virtudes e conquistas.

## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, M. J. M.; ROMEU, S. A. A problemática da disciplina na escola: relato de experiência. In: Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo, D'ANTOLA, A. (Org.). São Paulo: EPU, 1989, p. 79-90.
- AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVEZ, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 95-110.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B. B.; GONÇALVEZ, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 129-140.
- \_\_\_\_\_. OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*. Brasília, v. 26, n. 2, jun. 2006. p. 222-245.
- \_\_\_\_\_; DAVIS, C. L. F. Sentidos e significados no contexto escolar. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 16, n. 25, jul./dez., p. 229-246, 2011.
- AGUIAR et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B. B.; GONÇALVEZ, M. G. M. (Orgs.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sociohistórica*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.
- ALMEIDA, A. S.; SANTOS, S. C. Indisciplina escolar: uma breve análise sobre o CIEAC. +Geografia's, Feira de Santana, n. 1, p. 5-9, nov. 2008.
- AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas*. 13. ed. São Paulo: Summus editorial, 1996.
- \_\_\_\_\_. A indisciplina e a escola atual. *Ver. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998.
- \_\_\_\_\_. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, maio./ago. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 02 ago. 2015.
- BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVEZ, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-35.
- \_\_\_\_\_. *Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: Cortez, 1999.

BONIN, L. F. R. Educação, consciência e cidadania. In: SILVEIRA, A. F., et al., (Org.). *Cidadania e participação social*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 92-104. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/hn3q6/pdf/silveira-9788599662885-10.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

CERICATO, I. L. *Sentidos da profissão docente*. 345 p. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVIS, C. (Org.). *Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

\_\_\_\_\_; LUNA, S. A. A questão da autoridade na educação. *Cadernos de Pesquisa - FCC*, São Paulo, n 76, p.65-70, fev. 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1056/1064>> Acesso em: 25 mai. 2015.

DIETZ, K. G. *Educadores sociais que atuam no contraturno escolar junto a crianças e adolescentes: os sentidos e significados atribuídos a sua prática*. 66 p. Dissertação (Qualificação de Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

DOZENA, A. Uma breve análise sobre a postura dos alunos em sala de aula: pontos de vista sobre a indisciplina. *Geografia*, Londrina, v. 17, n. 2, p. 111-121, jul./dez. 2008.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: *Cadernos do Cedes* – Centro de Estudos EducaçãoSociedade, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

EDUCAÇÃO. In: *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, 2008. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/busca/?q=educa%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 8 nov. 2014.

ESCOLA. In: *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, 2008. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/busca/?q=escola>>. Acesso em: 8 nov. 2014.

ESCOLA. In: FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro, 1986.

ESCOLA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Escola&oldid=43519302>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

FOLLE, A; NASCIMENTO, J. V. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. *R. da Educação Física*, Maringá, v. 19, n. 4, p. 604-618, 4. trim. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/viewFile/3521/3791>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 36<sup>a</sup> ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

\_\_\_\_\_. *Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 25<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento (RPD)*, n. 95, p. 101-108, 2011. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=Indisciplina+na+escola&btnG=&lr=>>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

GODOY, C. et al . A (in) disciplina escolar nas perspectivas de Piaget, Winnicott e Vygotsky. *Rev. Psicopedagogia*, São Paulo , v. 23, n. 72, 2006 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 ago. 2015.

GONZÁLEZ REY, F. L. *O pensamento de Vigotsky: contribuições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec. 2013.

\_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico cultural*. São Paulo: Ed.Thomson, 2003.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.55-75.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentido de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.) *Indisciplina na escola. Alternativas teóricas e práticas*. 13. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

\_\_\_\_\_. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LECOMTE, L. (Coord.). *Dicionário Larousse Ilustrado da Língua Portuguesa*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.

LEDO, V. A. A indisciplina escolar nas pesquisas acadêmicas. 245 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/12/TDE-2009-04-01T07:50:16Z-7250/Publico/Valdir%20Aguiar%20Ledo.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/12/TDE-2009-04-01T07:50:16Z-7250/Publico/Valdir%20Aguiar%20Ledo.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2013.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas psicologia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, dez. 2012. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 07 jul. 2015.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. *Atividade, consciencia y personalidade*. Buenos Aires: Ciencias del hombre, 1978.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*: introdução evolucionista à Psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1979.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MENSLIN, D. *O que esperam de mim.... uma visão panorâmica das atividades profissionais na educação adventista*: da administração escolar ao serviço de apoio. Volume II: O que espera de mim.... como professor da rede adventista de educação. Curitiba: Editora MM, 2013.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NOVAIS, E. L. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas: EDUCAT, v. 7, n. 1, p. 15-51, 2004.

OLIVEIRA, 1995, p.60 in PEREIRA, M. (CNS) – UEMG/FUNEDI –ISED/ISEC, 1º semestre de 2002.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PEREIRA, M. Desenvolvimento psicológico segundo Vygotsky: papel da educação. In: *Portal da Educação*, 1º jan. 2008. Disponível em:

<[http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/3820/desenvolvimento-psicologico secondo-vygotsky-papel-da-educacao-1](http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/3820/desenvolvimento-psicologico segundo-vygotsky-papel-da-educacao-1)>. Acesso em: 15 mar. 2015.

PERIN, E.S.; CORDEIRO, M.V.C.C. Indisciplina na escola do século XXI. 67 p. Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia, Ponta Grossa, PR, 2002,. Disponível em: <[http://virtual.facinter.br/monos/indisciplina\\_escola\\_seculo\\_xxi.pdf](http://virtual.facinter.br/monos/indisciplina_escola_seculo_xxi.pdf)>. Acesso em: mai. 2004.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.9, n.27, p. 351-361, maio/ago. 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/apeape-capelao/Downloads/dialogo-2744.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2015.

PIAGET, J. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.

PIRES, D. B. Resenha - Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. *Educação & Sociedade*, n. 66, p. 181-185, ago. 1999.

PIRES, M. F. de C. O Materialismo Histórico-dialético e a Educação. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 1, p. 83-94, 1997.

POLITO, A. G. *Michaelis moderno dicionário da língua portuguesa*. Melhoramentos, 2012. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues&portugues&palavra=disciplina>> Acesso em: 25 ago. 2014

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. *Portal Brasileiro de Análise Transacional*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 12, p. 09, 2010. Disponível em: <[http://www.josesilveira.com/novosite/index.php?option=com\\_content&task=view&id=48&Itemid=38](http://www.josesilveira.com/novosite/index.php?option=com_content&task=view&id=48&Itemid=38)>. Acesso em: 17 jan. 2014.

REBELO, R. A. A. *Indisciplina escolar*: causa e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação. 3<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

REGO, T. C. R. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 1996.

REIS, T. *Educação e cidadania, a batalha de uma educação comprometida*. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

SCHMITDT, L. M.; RIBAS, M. H. & CARVALHO, M. A. A disciplina na sala de aula: educação ou repressão. In: Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo, D'ANTOLA, A. (Org). São Paulo: EPU, 1989, p. 29-40.

SILVA, F. G.; DAVIS, C. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 fev. 2014.

SOUTO, R. A. *Indisciplina na sala de aula: dificuldade de aprendizagem ou desinteresse do aluno?* São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/sites/default/files/142.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

TREVISOL, M. T. C.; LOPES, A. L. V. *A indisciplina na escola: sentidos atribuídos por profissionais da educação*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 7., CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLENCIAS NAS ESCOLAS-CIAVE, 3., 2008, Curitiba. Anais...Curitiba: PUC-PR, 2008. p. 22-34. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/909\\_555.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/909_555.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2014.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.rtep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/32/34>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

VASCONCELLOS, C. S. *Disciplina: construção da disciplina consciente em sala de aula e na escola*. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). (In)disciplina, escola e contemporaneidade. São Paulo: Mackenzie, 2001.

VILLAR, M. (Dir.). *Dicionário seleções de português –século XXI*. Rio de Janeiro: Seleções Reader's Digest, 2013.p

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. São Paulo: Fapesp, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf)>. Acesso em: 16 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Edição Eletrônica Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLiberis/vigo.html>>. Acesso em 15 set. 2014.

- \_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. 2012.
- WHITE, E.G. *Conselhos aos professores pais e estudantes*. 5<sup>a</sup> ed. Tatuí-SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007a.
- \_\_\_\_\_. *Educação*. 9<sup>a</sup> ed. Tatuí-SP: Casa Publicadora Brasileira, 2007b.
- ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, ago. 1994. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 jan. 2014.

## ANEXO A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (A ser preenchido e assinado em duas vias)

Você foi convidado(a) a participar de uma pesquisa acadêmica, requisito parcial do Mestrado em Psicologia da Educação da PUC-SP, cujo objetivo é estudar aspectos referentes ao exercício do magistério e à vida escolar.

Sua participação é muito importante para este trabalho, pois contribuirá para uma melhor compreensão do tema. Sua participação vai demandar um pouco de seu tempo, o suficiente para algumas entrevistas. Estamos disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas relacionadas à pesquisa e você pode ter acesso às informações que nos fornecerá, caso considere isso necessário. Para garantir a fidelidade às suas colocações, a entrevista será gravada e inutilizada depois de transcrita para o estudo.

Fica estabelecido aqui que sua participação neste projeto é voluntária e não implica qualquer ônus para você. Não haverá nenhuma remuneração ou reembolso e você pode desistir de participar do estudo a qualquer momento.

Firmamos aqui o compromisso de manter sua identidade em sigilo, bem como o local onde você presta seus serviços, de modo que poderá falar com toda liberdade.

Sua participação na pesquisa acontecerá em três momentos:

1. A aplicação de um breve questionário e a narrativa de sua história de vida;
2. Entrevista sobre o tema da pesquisa, a partir de roteiro previamente organizado;
3. Entrevista de retorno, caso seja necessária, para verificar dados pouco claros.

Caso reste alguma dúvida, faça contato com o pesquisador Jaime da Silva Wolff pelo telefone (11) 99832-8764 ou pelo e-mail: jaime.wolff@gmail.com.

Este projeto está sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Davis (PED PUC-SP).

Eu, (nome do(a) entrevistado) \_\_\_\_\_,

RG: \_\_\_\_\_ - \_\_\_, que agora adoto o pseudônimo de \_\_\_\_\_, concordo em participar neste projeto de pesquisa conforme os termos acima estabelecidos.

Por ser verdade, firmo este compromisso, assinado em duas vias, ficando uma em meu poder e outra com o organizador da pesquisa, Jaime da Silva Wolff.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, Jaime da Silva Wolff, pesquisador deste projeto, aluno de Mestrado da PUC-SP, assumo o compromisso de em horar os termos aqui compactuados.

Por ser verdade, firmo este compromisso assinado em duas vias, ficando a primeira em poder do entrevistador e a outra em poder do entrevistado.

Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO B****ENTREVISTA COM PROFESSOR(a)**

Ensino Fundamental I

*Perfil Pessoal e Profissional***Informações Pessoais:**

Obs.: A partir deste formulário sua identificação é feita pelo pseudônimo, preservando seu anonimato.

1. Pseudônimo: \_\_\_\_\_ Ano de nascimento: \_\_\_\_\_
2. Estado civil: \_\_\_\_\_ Se casado(a), há quanto tempo? \_\_\_\_\_ anos.
3. Número de filhos: \_\_\_\_\_ Idades: \_\_\_\_\_
4. Grau de estudo dos pais: Pai: \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_
5. Identifique suas formações acadêmicas:
  - a. Graduações: \_\_\_\_\_
  - b. Especializações: \_\_\_\_\_
  - c. Pós-Graduações (lato e stricto senso): \_\_\_\_\_
6. Já participou de alguma publicação acadêmica? \_\_\_\_\_
7. Tem mais algum aspecto de sua carreira acadêmica que gostaria de compartilhar? \_\_\_\_\_

## ANEXO C

### ENTREVISTA COM PROFESSOR

#### Ensino Fundamental I

*Roteiro de Entrevista – Parte 1*  
*História de Vida*

Esclarecimentos:

Conforme já esclarecido, você está envolvido em um projeto que pretende conhecer a sua opinião, ou seja a de um professor do Ensino Fundamental I, sobre aspectos referentes à relação professor/aluno em sala de aula.

Como já sabe, você consentiu em gravar essa entrevista, para que eu possa fazer um estudo mais fiel de suas declarações. Após ser transcrita para estudo, a gravação será inutilizada.

**1. História de vida:**

- Aspectos centrais positivos e negativos na vida até o ingresso na faculdade
- Presença de disciplina na vida de criança e de adolescente
- Aprendizagens sobre disciplina feitas na família e na escola básica

**2. Escolha profissional:**

- Razões da escolha pela docência
- Presença da disciplina na faculdade
- Aprendizagens sobre disciplina no decorrer do ensino superior

**3. Experiência docente:**

- Principais aspectos positivos e negativos
- Satisfação com a profissão:
- Principais alegrias e frustrações
- Características do professor adventista

**4. Projetos de futuro**

**5. Outros aspectos que gostaria de comentar**

**6. Como aprimorar a educação:**

- Na escola
- No país

**7. Uma palavra para quem vai ser professor:**

## ANEXO D

### ENTREVISTA COM PROFESSOR (a)

#### Ensino Fundamental I

#### *Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Parte 2*

#### *A relação professor/aluno*

##### **1. Ser professor(a) do 5º Ano:**

- Sentimentos / principais responsabilidades / Valorização e reconhecimento;

##### **2. Os alunos e sua visão sobre eles**

- Principais características/principais interesses, qualidades e dificuldades
- Se não mencionar as mudanças da puberdade, perguntar sobre elas e sobre como se pode lidar melhor com elas...

##### **3. A relação professor-alunos**

- Como conhecer bem os alunos?
- Como são seus alunos / Seu jeito de ser / Suas habilidades / Suas dificuldades / O que mais o realiza como professor
- Maiores desafios
- Maiores alegrias
- Há alguma sensação de impotência?

##### **4. As aulas:**

- Como engajar os alunos?
- Como fazê-los participar ativamente
- Como auxiliá-los a se organizar?
- O papel do planejamento e da avaliação
- O que não pode deixar de constar no planejamento
- O que não pode deixar de constar da avaliação
- O trabalho diversificado é importante? Se sim, por quê?
- A variação da natureza das atividades desenvolvidas em classe (individual / em grupo / debates) é importante? Se sim, por quê?
- PEDIR EXEMPLOS

##### **5. Definição de bom aluno**

- Como formar alunos assim?
- Incentivos / punições / diálogos

##### **6. Definição de aluno disciplinado**

- Aspectos positivos e negativos desses alunos
- Como promover a disciplina positiva em todos os alunos?
- O que deve ser evitado, para maximizar a aprendizagem dos alunos?

##### **7. O papel da conversa e do movimento em sala de aula:**

- Função das novidades e dos desafios do saber?
- Quando sinalizam aprendizado?
- A empolgação dos alunos em participar nas atividades propostas poder ser vista como fator negativo ou gerador de tumulto?
- Quando as conversas atrapalham?
- Elas (ou o movimento) anunciam a necessidade de alterar algo na rotina da sala de aula?

**8. A agitação da sala de aula**

- Causas externas e internas
- Quando são mais frequentes?
- Estratégias para lidar com momentos assim?

**9. O desinteresse em sala de aula**

- Causas e consequências para a sala de aula e para o estudante
- Situações em que o desinteresse ocorre com maior frequência
- Como lidar com essa situação no coletivo e no particular
- Exemplo de um caso complicado e de com lidou com ele

**10. O desafio à autoridade docente**

- Quando isso ocorre?
- Porque ocorre?
- Como lidar com o desafio à autoridade?
- Exemplo de um caso

**11. Os alunos desadaptados**

- Isso existe?
- Como essa desadaptação se configura?
- O que causa essa situação?
- Como lidar com a desadaptação dos alunos?
- Exemplo de um caso

**12. A sala em “polvorosa”**

- O que pode gerar este tipo de situação?
- Qual a maneira que mais funciona de se fazer “STOP”?

**13. O papel da escola na formação de condutas importantes para a aprendizagem dos alunos**

- Em que aspectos a gestão da escola poderia facilitar esse processo?
- Medidas preventivas e remediativas que competem à escola
- Medidas que a coordenação pedagógica pode tomar para ajudar os docentes
- Um exemplo de como a escola pode auxiliar os professores em sua função

**14. O gosto pela escola e a apreciação dos estudos**

- Como desenvolver
- Como preservar

**15. O papel das amizades em sala de aula**

- Aspectos positivos e negativos
- Como atuar quando os aspectos negativos pedem?
- O papel das amizades externas

**16. O modo de ser das famílias e as condutas dos alunos**

- Qual é o impacto da educação familiar na sala de aula?
- Até que ponto a TV / Internet / vídeo games / grupos de amigos / etc. podem afetar as atitudes dos alunos na escola?
  - Como agir em tais situações?
- Os pais percebem com clareza as necessidades dos filhos?
- Quando é preciso chamar os pais para vir conversar com você?
- Quais as reações mais comuns dos pais, quando solicitados a comparecer à escola?

- Quais estratégias você utiliza para se aproximar dos pais e conquistá-los para seu programa de ensino?
- Há diferença no lidar com o caso d'aquelas crianças que são criadas por terceiros (avós; tíos; etc.)?

**17. Valores e sua importância na vida dos alunos**

- Há diferença entre o papel da escola e da família em termos de transmitir valores socialmente acordados aos alunos? Se sim, qual?
- Quais valores estão mais presentes na sala de aula?
- Quais são mais afeitos à escola?
- Quais as consequências para a sala de aula, quando faltam valores direcionando os alunos?
- Como se ensinam valores nessa escola?
- Como se faz para mantê-los vivos?

**18. O Lazer e a sala de aula**

- O lazer influencia a sala de aula? Como?
- Dê um exemplo positivo (como facilitar a ancoragem de novos conhecimentos e ampliar a experiência de vida dos alunos) e um negativo (como condutas violentas, quando falta supervisão da família)

**19. A parceria com as equipes de suporte da escola (SOE, Disciplinar, SOP);**

- Em que situações é importante solicitar a intervenção da equipe?
- Até que ponto apelar para “outras autoridades” traz bons resultados?

**20. Como você percebe, em seus alunos, o resultado de seu trabalho como professor?**

- Novos modos de pensar, sentir a agir
- Maior comprometimento com o outro e com o meio social (consciência social);
- Maior comprometimento com o ambiente e a ecologia
- Quais os verdadeiros troféus, quando o ano se finda?

**21. Se você tivesse a oportunidade de reescrever as condutas filosóficas da escola...**

- Que aspectos você modificaria? Por quê?

**22. Sugestões para a escola se aprimorar:**

- A formação e o preparo docente para lidar com os aspectos disciplinares e de ensino-aprendizagem? Por quê?
- Maior tolerância, ou de maior severidade diante de comportamentos que prejudicam a aprendizagem?

**23. Sugestão para essa pesquisa ou para pesquisas futuras:**

- Aspectos a acrescentar;
- Cuidados a serem tomados;
- Rumos a seguir

## ANEXO E

**ENTREVISTA COM PROFESSOR (a)**

## Ensino Fundamental I

*Roteiro de Entrevista de Esclarecimento – Parte 1 e 2*

1. Fale sobre o lidar com a Indisciplina
  - a. Nos esclareça mais sobre o aluno indisciplinado, como você o identifica?
  - b. Você tem algumas sugestões de como lidar com casos reincidentes?
  - c. Quais recurso você utiliza para lidar com casos extremos?
2. Fale sobre a Filosofia cristã
  - a. Você é professora na Educação adventista;
    - i. Por ser uma escola cristã, você percebe ter diferenciação na clientela, comparada às escolas seculares? Uma concentração de alunos “mais religiosos”?
    - ii. O que os pais buscam e esperam desta educação cristã?
    - iii. Até que ponto a filosofia cristã facilita o seu trabalho com os alunos?
    - iv. Até que ponto a filosofia cristão pode trazer-lhe dificuldades no alcance de seus objetivos?
    - v. Até que ponto esta filosofia cristão pode limitar a boa formação e a autonomia dos alunos?
    - vi. Diga-nos sobre o diferencial da educação cristã na sua forma de ensinar... Até que ponto os critérios da educação cristã definem seu planejamento?
  - b. Eventualmente podem surgir divergências e debates a partir da filosofia da escola em relação à forma de ser e pensar que os alunos trazem?
  - c. O que você diria da filosofia cristã no que se refere ao lidar com as condutas indisciplinadas...
  - d. Ao seu ver, qual o maior legado que a educação, dentro da filosofia cristã, pode oferecer aos alunos ?
3. Fale sobre qual é, no seu entender, a maior dificuldade na educação em nossos dias...
4. Ana Maria diga para nós a respeito da educação cristã, isto seleciona o tipo de alunos, os alunos são melhores, mais cristãos, numa escola desse tipo ou é idêntica a uma escola secular, o nível dos alunos?
5. Qual seria o diferencial que a Escola Adventista deixa para essa garotada? Qual o maior legado da educação Adventista para eles?
6. Em relação à autonomia dessas crianças, será que a Educação Cristã pode trazer alguma dificuldade com o desenvolvimento deles, para a autonomia deles?
7. Tem alguma coisa mais que você gostaria de dizer, o significado, a razão de ser dessa filosofia do seu trabalho?
8. Quanto à disciplina, quais os recursos que você utiliza em casos extremos de um aluno que não se enquadra? Acontece, já aconteceu com você, de o aluno não se enquadrar e você não ter condições de trabalhar com ele?

## ANEXO F

## HISTÓRIA DE VIDA, ENTREVISTA e ENTREVISTA DE RETORNO: → INDICADORES

Pré-indicadores	INDICADORES
1. Eu creio que seja um <b>sonho de infância</b> , gostar de cuidar de criança, gostar de brincar de professora e de alguns sonhos... é um destes era de estudar. E com o passar do tempo fui estudando e vendo que realmente eu <b>gostaria de ser professora</b> .	a. Apresentação pessoal e Escolaridade
1a. eu <b>estudei em uma classe multisseriada em um sítio</b> , muito contato com a <b>natureza</b> , muito gostosa, mas <b>não tinham muitos recursos</b>	
1c. O Fundamental I foi dessa forma. Uma professora maravilhosa,	
2. Tive que <b>estudar a noite</b> . Com os 14 anos tive que estudar a noite para ajudar, fiquei longe dos meus pais desde esta época, porque no sítio não dava, tive que <b>tomar esta decisão de caminhar, de crescer, desde cedo</b>	
2b. e um pouco das dificuldades que eu tive quando saí de Minas Gerais, estudar num colégio muito bom um colégio renomado, que hoje é uma universidade,	
3. (...) eu vim <b>fazer o Magistério</b> . Não reprovei... o primeiro ano foi de <b>muitas lutas</b> , porque conteúdos eram diferentes, professores diferentes, professores com uma mentalidade muito conteudista, uma sala muito heterogenia, gente de todos os lugares do Brasil... e nessa sala, eu me lembro que era de 50 meninas e <b>dessas 50, passaram de ano somente 11, e eu estava entre elas</b> , eu fique muito feliz por essa garra.	
36. Na verdade essa <b>parte eu não contei</b> . Eu <b>comecei no curso de pedagogia</b> , eu assisti <b>uma semana</b> , e <b>como tinha feito magistério</b> , e tive <b>professores excelentes</b> , é como se eu <b>tivesse passando de novo pelo magistério</b> . Então, <b>deixei pedagogia e fui fazer letras</b> , porquê é tudo muito parecido, e <b>letras vai me ajudar muito</b> em alguns aspectos que eu gostaria, na questão da escrita na redação.	
14b. Nesta <b>universidade que eu estudei</b> eu acho que por ser uma <b>universidade judaica</b> , esse assunto de <b>disciplina</b> eles <b>consideravam muito...</b>	
8a. Eu <b>cheguei a ter o sonho</b> de, de repente, <b>fazer psicologia ao invés de letras</b> , mas depois eu <b>descobri</b> que não seria psicologia que seria <b>psicopedagogia</b> aí	
37. E bem depois eu <b>voltei fazer a Pedagogia</b> . Eu <b>fiz mestrado e fiz Pedagogia</b> como eu tinha Letras já estava acabando mestrado já tinha pós eu não precisaria fazer mas eu <b>preferi fazer porque eu queria continuar na área de educação</b> .	
24b. A minha vida profissional, eu <b>pretendo (Doutorado)</b> ... estou assim na <b>dúvida</b> , não por não saber o que eu quero, mas <b>por ver tantas necessidades</b> ... cada dia que passa.	
24d. Eu tenho pensado no <b>Doutorado</b> . Já pensei <b>o que fazer para ajudar</b>	

essas crianças.	
24e. <b>Fiquei fascinada</b> ao descobrir que <b>todos são especiais</b> , que não tem mais um como especial ... e que essa criança tem <b>alguma dificuldade a mais do que o outro</b> , que eu tenha que <b>ajudar, as diferenças...</b>	
24f. Como psicopedagoga, é uma experiência que eu já tive como psicopedagoga,... de distúrbios, eu não sei ainda. Estou com vontade de fazer o doutorado, mas... ainda tenho algumas coisas para resolver.	
1. Eu creio que seja um <b>sonho de infância</b> , gostar de cuidar de criança, gostar de brincar de professora e de alguns sonhos... é um destes era de estudar. E com o passar do tempo fui estudando e vendo que realmente eu <b>gostaria de ser professora</b> .	1. Ser professor é um ideal, um sonho de vida - fazer o melhor
1a. O que eu posso dizer, por incrível que pareça, eu <b>estudei em uma classe multisseriada em um sítio</b> , muito contato com a <b>natureza</b> , muito gostosa, mas <b>não tinham muitos recursos</b>	<i>"meu sonho maior é lidar com crianças em fase de desenvolvimento". eu me sinto realizada"</i>
1b. O que mais nós tínhamos era a <b>leitura, a interpretação, eu amava os livros</b> , os poucos livros que nós tínhamos.	
1c. O <b>Fundamental I</b> foi dessa forma. <b>Uma professora maravilhosa</b> , mas uma professora também, que hoje, com o passar do tempo, eu <b>descobri</b> que <b>não tinha tanto estudo</b> , mas foi uma professora que <b>buscava também, uma professora cristã</b> .	
5. reflete na minha vida, no sentido assim ... Eu tenho que <b>fazer de tudo para esse aluno compreenda</b> aquilo que eu quero ensinar...	
7. Uma das coisas que eu sempre tive que fazer, eu acho que <b>desde cedo... é pensar</b> . Parece que não, que de repente a gente novinha... mas eu vim de uma realidade que eu <b>tive que pensar muito cedo</b> , sobre mim, as <b>decisões</b> , o que eu desejava ou não...	
7a. Por meus <u>pais terem 10 filhos</u> e...sabe aquela busca, então, financeira eu <u>não tinha condições de estar estudando</u> <b>sair da minha cidade e fora do meu estado para estudar</b> .	
8. Mas <b>minha vontade foi tão grande</b> , eu vejo assim que é um querer, não dá pra explicar <b>aquela vontade de sempre querer e estudar</b> .	
8a. Eu <b>cheguei a ter o sonho de</b> , de repente, <b>fazer psicologia ao invés de letras</b> , mas depois eu <b>descobri</b> que não seria psicologia <b>que seria psicopedagogia aí</b>	
9. eu fui atrás porque o <b>meu sonho maior é lidar, lidar com crianças em fase de desenvolvimento...</b>	
12. a <b>minha professora... sempre foi exigente</b> assim com ela, a minha professora <b>tinha que corrigir as minhas avaliações</b> . Se fosse uma outra pessoas, uma auxiliar eu não aceitava,	
13. Hoje, por mais que tenha alguma pessoa me auxiliando, eu também <b>faço questão de corrigir os cadernos dos meus alunos, a correção ou ensinar o aluno eu procuro não delegar</b> eu não gostava de que alguém o fizesse no lugar da professora.	
16b. A <b>minha experiência docente</b> ela <b>tem me surpreendido</b> por que esse ano estou dobrando período com a mesma turma (mesmo ano).. Eh... eu sou meio suspeita de	
17. falar porque <b>eu gosto</b> , e se você me perguntasse assim... da minha experiência ou o que <b>eu desejo que eu gosto</b> , algo que eu sempre cheguei à conclusão: é <b>bom você está com essas crianças em formação</b> , porque	

você tem condições de ajudar, muito mais do que lá na pós graduação.

18. você poderia estar dando aulas na faculdade, por quê você está com os pequenos? Prá mim é tudo... é tão bom você ver... **com o conhecimento** que tem, **com o amor**, que não adianta só o conhecimento né, o conteúdo. eh, vc poder ajudar na formação, isto é essencial,

19b. Eu **fiquei um pouco preocupada** porque este ano como **uma sala com trinta e nove alunos** e a outra com trinta e sete, eu **fiquei preocupada** de, **como é que seria**. É uma experiência nova, mas

22. A minha característica, eh... eu veja assim: **você precisa estar comprometido**, comprometimento, **amor**. E o maior compromisso da gente nós sabemos qual é que é, como cristãos, né, como professor adventista. Nas nem todos buscam, nem todos eu creio que tenham **essa força de vontade**...

23. (muita gente) **espera alguém te oferecer**, alguém tem que me oferecer, **não vai atrás, não busca**. E, às vezes, **você por buscar é criticada...**

23b. Como eu falo... **Tem profissionais que o ambiente influencia muito, e tem profissionais que fazem o ambiente...**

24b. A minha vida profissional, eu **pretendo (doutorado)** ... estou assim na **dúvida**, não por não saber o que eu quero, mas **por ver tantas necessidades** ... cada dia que passa.

24c. Por exemplo, eu estou **encantada pela inclusão**. Encantada! **Decepcionada!** Ao mesmo tempo... por quê? Ao mesmo tempo você tem um aluno em classe... você tendo este conhecimento **você vai fazer de tudo para ajudar este aluno**. Só que **quando ele vai para o Fundamental II... não é dada essa continuidade**. Ele é esquecido, ele está ali como número, só socialmente, e isso tem **me incomodado muito**.

24d. Eu tenho pensado no **doutorado**. Já pensei **o que fazer para ajudar** essas crianças.

24e. **Fiquei fascinada** ao descobrir que **todos são especiais**, que não tem mais um como especial ... e que essa criança tem **alguma dificuldade a mais do que o outro**, que eu tenha que **ajudar, as diferenças...**

24f. Como psicopedagoga, é uma experiência que eu já tive como psicopedagoga,... de distúrbios, eu não sei ainda. Estou com vontade de fazer o doutorado, mas... ainda tenho algumas coisas para resolver.

25. A oportunidade **do professor, ele não pode deixar nenhuma oportunidade passar**, o professor **tem que ser um eterno estudante**. Não dá para você não estudar, não ler, não ficar, não **interagir com o meio**... e quando eu falo meio, não é só a sala de aula... o que está acontecendo, da **formação das famílias**, de tudo o que acontece na **sociedade**. A sociedade hoje está mudada, e a gente precisa....

31. É uma palavra que parece meio utópica. Eu acho que quando você escolhe... **eu me sinto realizada. Realização!**

31b. No ano que vem eu **completo 25 anos que eu dou aula**. Não teve um dia em que eu acordei com dor de cabeça, triste, por causa de aluno, por causa da escola. Ter que trabalhar triste, é algo assim meio... né! Por exemplo, volto pra casa sabendo que

36. Na verdade, essa **parte eu não contei**. Eu **comecei no curso de**

<p><b>pedagogia, eu assisti uma semana, e como tinha feito magistério, e tive professores excelentes, é como se eu tivesse passando de novo pelo magistério.</b> Então, <b>deixei pedagogia e fui fazer letras</b>, porquê é tudo muito parecido, e <b>letras vai me ajudar muito</b> em alguns aspectos que eu gostaria, na questão da escrita na redação.</p>	
<p>37. E bem depois eu voltei fazer pedagogia. Eu <b>fiz mestrado e fiz pedagogia</b> como eu tinha letras já estava acabando mestrado já tinha pós eu não precisaria fazer mas eu preferi fazer porque eu queria continuar na área de educação.</p>	
<p>57b. Alfabetizei muitos anos, dei aulas na faculdade também, por 4 anos. Cheguei a dar aulas de língua portuguesa para o 6º ano por 5 anos. (5º Ano) É uma responsabilidade grande porque</p>	
<p>2. Tive que <b>estudar a noite</b>. Com os 14 anos tive que estudar a noite para ajudar, fiquei longe dos meus pais desde esta época, porque no sítio não dava,</p>	<p>2. Responsabilidade pessoal e na família ajudam na valorização das oportunidades</p>
<p><b>2b. tive que tomar esta decisão de caminhar, de crescer, desde cedo</b></p>	
<p>3. (...) eu vim <b>fazer o Magistério</b>. Não reprovei... o primeiro ano foi de <b>muitas lutas</b>, porque conteúdos eram diferentes, professores diferentes, professores com uma mentalidade muito conteudista, uma sala muito heterogenia, gente de todos os lugares do Brasil... e nessa sala, eu me lembro que era de 50 meninas e <b>dessas 50, passaram de ano somente 11, e eu estava entre elas</b>, eu fique muito feliz por essa <b>garra</b>.</p>	<p><i>"tive que tomar esta decisão de caminhar, de crescer, desde cedo"</i></p>
<p>14. Olha <b>aonde eu estudei</b> assim... Tinham pessoas já maduras que faziam faculdade, e tinham pessoas novas, eu não me considerava muito nova nem muito velha, na época... mas eram <b>pessoas que estudavam, valorizavam os estudos. Estudava à noite já trabalhava</b> durante o dia e não estava lá pra brincar, por mais que tenha dificuldade e tudo, leva um pouco mais a sério, e <b>você pagando para estudar...</b></p>	<p><i>"leva um pouco mais a sério, e você pagando para estudar"</i></p>
<p>10. O meu <b>irmão mais velho</b>, não que ele tenha estudado mas foi alguém que <b>sempre me incentivou a estudar</b>, a me formar, porque ele via esta necessidade. Os meus pais não me incentivaram tanto desse processo porque não tiveram estudo era só trabalho só luta família.</p>	<p>3. Incentivo para avançar nos estudos – Influência das pessoas mais próximas <i>"(Meu irmão) sempre me incentivou a estudar"</i></p>
<p>10b. A minha <b>mãe</b> por não ter oportunidade de estudar, devido aos preconceitos da época, ela acabou <b>me incentivando bastante</b> porque na sua infância fora barrada por ser menina,</p>	
<p>56. Olha, foi algo que eu aprendi quando era aluna do Magistério, com <b>uma professora</b> que hoje já faleceu, mas foi assim que ela nos <b>ensinou</b>: “nunca olhe para o seu aluno como um aluno que vai receber o seu conteúdo, <b>olhe para esse aluno como indivíduo</b>, como pessoa <b>que tem necessidades</b>, e olhe para esse aluno, <b>olhe para ele, e você só se tornará a grande quando ele for maior do que você</b>”. Então quando a gente vê o aluno, <b>eu estou vendendo um profissional</b>,</p>	<p>4. Ver o aluno como cidadão ativo a atuante do amanhã <i>"olhe para esse aluno como indivíduo, como pessoa que tem necessidades ... estou vendendo um profissional, ... no que eu posso contribuir?"</i></p>
<p>57. Então quando a gente vê o aluno, <b>eu estou vendendo um profissional</b>, eu estou vendendo <b>no que eu posso contribuir</b> para que ele possa se tornar cada dia <b>um cidadão melhor</b>. Para que ele seja de repente aquele cidadão que faça a diferença.</p>	
<p>46. as <b>relações</b> que eles fazem <b>do que estão estudando com lá fora, o que</b></p>	<p>5.</p>

<b>acontece...</b>	<p>62. Eles necessitam desse conteúdo e, às vezes eles não conseguem concentrar, por mais que... <b>jogamos</b> e tentamos fazer várias <b>atividades lúdicas</b>... É meio complicadinho para eles.</p> <p>63. aluno que você olha, você sabe que tem <b>alguma dificuldade</b>, é um pouco diferente do outro, é muito importante quando a gente... a primeira coisa é reunião, você conversar... além de <b>conversar</b>, dependendo da atividade, eles vão... <b>atividades</b>, por exemplo de: eu uso muito a questão da inteligência pictórica, <b>através dos desenhos</b>...</p> <p><b>73. em grupos eles criaram produtos.</b> Produtos <b>que eles iam vender para a classe</b>, criaram a ideia, o <b>slogan</b>, o <b>desenho</b>, para em outro momento a gente criar de repente até no concreto.</p> <p><b>75. hoje trabalhando propaganda....</b> Depois iremos <b>trabalhar questão da receita</b> e eles vão fazer uma atividade... Trabalhamos o sistema urinário, fizemos uma <b>experiência com cloreto de sódio</b>, eles <b>montaram sucata do sistema urinário</b>; demos, eles têm as garrafinhas, eles tomam água, eles sabem da necessidade. Então, é <b>tornar tudo prático</b> mesmo.</p> <p><b>82. aos livros, você faz de tudo para tornar prático e usá-los todos (os livros)</b>, eu sempre fui uma professora que <b>não deixei uma página sem usar</b>, sempre usei “Ah, isso não é interessante”, não, o pai gosta que você use... e você torna, dá uma <b>atividade lúdica relacionada</b> aquilo que está no livro, quando você vai para o livro é fácil e com relação aos conteúdos eu penso assim, você <b>tem que ser flexível</b> porque são seres humanos.</p> <p><b>84. o que eu tenho que fazer para que ele associe</b>, para que ele <b>lembre</b>, para que ele de repente chegue em casa falando que aprendeu tal coisa assim, sabe... então eu sempre <b>preparo o início</b> de repente de cada unidade algo <b>assim diferente</b> para ser, para dar aquele, <b>para ser o máximo, a motivação</b>, eles têm que <b>sair daqui motivados</b>.</p> <p><b>85. Então eles são muito assim, quando falo “Olha, vamos fazer isso e isso”</b>, eles querem que chegue o dia, que dia vai fazer isso, que dia vai fazer aquilo, <b>eles ficam ansiosos</b>, eles querem porque querem, <b>eles gostam muito da prática</b>.</p> <p><b>88. Faz sentido sim, sair da sala de aula</b> também, <b>variando o tipo de exercício</b>, tudo! Mas <b>variando o ambiente</b> também faz muito sentido,</p> <p><b>90. na computação</b>, ao invés de eles chegarem e ficarem lá jogando aleatoriamente, em grupos a gente <b>estuda, a gente pesquisa</b>, a gente vai para o <b>passado</b>, vai para o passado, vai para o <b>presente</b>, é sempre assim, é sempre <b>relacionado ao conteúdo que eu estou dando</b>.</p> <p><b>92. estava trabalhando com eles adjetivos</b>, ele já tinham entendido o que era substantivo, aí eu fiz um amigo secreto com eles, um amigo secreto e nós <b>fizemos um amigo secreto de qualidade, de características boas</b>,</p> <p><b>93. cada um desenhou a sua mão, sorteamos</b> a mão e a criança tinha que escrever dentro dessa mãozinha <b>cinco características</b>, então ela vinha à frente, ela falava</p> <p><b>94. eu falei para eles “Características físicas que denigrem</b> como ‘Ah, você é <b>gordinho</b>, você é isso, seu cabelo é isso’, a gente pode colocar?”, “<b>Não</b>”, e <b>eles entenderam</b>, foi uma graça.</p>	<p>Empregar temas de classe mais práticos, úteis e interessantes por meio do uso de estratégias diversificadas</p> <p><i>“você faz de tudo para tornar prático”</i></p> <p><i>“sair da sala de aula, variar o tipo de exercício, variar o ambiente...”</i></p>
--------------------	--	--

<p>95. Trabalharemos <b>receita</b>, que é um <b>gênero textual</b>, eles farão a receita, trocaremos de receita, comeremos. Então assim... <b>Receita de alimentos</b>, na <b>avaliação vai ter receita</b> também, na <b>interpretação da receita</b> e eu vou aproveitar que <b>eles vão fazer uma receita que a avó goste</b>.</p>	
<p>96. vou aproveitar que <b>eles vão fazer uma receita que a avó goste</b>. Porque nós também estamos <b>trabalhando um paradidático que fala do tempo dos meus bisavôs</b> e a gente vai <b>unir o útil ao agradável</b> com isso.</p>	
<p>97. ...o <b>sistema solar</b> então eu <b>criei uma frase</b> onde nessa frase eles tinham que... Nós criamos juntos, a frase era ‘Minha avó...’ e quando eles falaram a frase, para <b>cada palavra era um nome de um planeta</b>, então <b>eles desenharam</b> e nós <b>fomos ver na internet, pesquisamos</b> e tudo e eles fizeram, <b>fizeram de isopor</b>. Então assim, fica na cabecinha... Até uma aluna, que eu tenho, que é disléxica, não consegue tirar nota baixa por causa disso. Porque vê realmente o <b>processo de translação, de rotação</b>, aí <b>fomos para a quadra, um era o sol, o outro era a Terra</b> e batíamos palma em cada ponto onde... A cada três meses, a questão da translação, a cada três meses, eram as estações... Então, foi assim para eles... Para eles é <b>assim, eles lembram</b>, eu vejo que eles falam “Aí pro, é mesmo, você falou isso!”.</p>	
<p>123. O tempo todo a gente tem que <b>estar aberto</b>. <b>Eles trazem assuntos</b> assim que você fica até preocupada. São assuntos que <b>viu no jornal</b>, por exemplo. Agora na época do dia das mães, eu me lembro de um assunto que o aluno trouxe, falando assim – “Prô, e as mães que jogam os filhos no lixo?” Como <b>você pode ignorar uma fala dessa?</b></p>	
<p><b>125. copa do mundo!</b> Eu lembro do ano passado, eu <b>criava vários problemas</b> com eles: eles tinham que <b>somar os gols</b> feitos... “Ah, e se fizessem tantos gols”, então a gente... Também criei no ano passado, bem nessa época, quando a gente trabalhava com adjetivos, eles tiveram que colocar os nomes todos os <b>jogadores do Brasil</b>, e <b>colocar um adjetivo</b>. Falei “Olha, não vale colocar perna de pau, sei lá o quê”, <b>nada pejorativo</b>, então foi muito interessante. Eles voltaram felizes! <b>Eu tinha que assistir o jogo</b>, para falar com eles a respeito, para inteirar. Peguei <b>textos sobre a copa para trabalhar o português</b>,</p>	
<p>141. que a criança não perceba a finalidade do que que <b>ela está aprendendo</b>, que ela <b>possa aplicar na vida</b>, para ela deve ser um fardo. Mas quando você torna a sala de aula mais leve para ela, não no sentido de deixar de cobrar, não. <b>Mas de maneira prática!</b></p>	
<p>143. aluna que ficou fora um ano, que chorava para voltar para a escola porque <b>ela tem amigos aqui</b>. Assim que der, quando estiver no sexto, sétimo ano, a criança ainda <b>quer viajar com a escola</b>, quer fazer intercâmbio, <b>quer vir para a escola</b>. Esse ano a gente recebeu crianças de várias escolas, de várias escolas até renomadas, escolas e colégios. Estão sentindo assim que <b>é puxado</b>, que é isso, que é aquilo, <b>para o lado bom</b>, estão felizes porque aí tem, por exemplo, a escola <b>tem o futebol</b>, que eles gostam muito, as aulas que eles <b>gostam muito</b> elas acontecem, isso também é importante, e <b>o tratamento</b>.</p>	

<p>175. modificaria a <b>questão da teoria e prática</b>, ter exemplos e outras coisas mais. Sabe assim, por exemplo, eu fui falar de brotamento: eu <b>quero plantar</b>, eu cheguei a plantar com eles... mas assim, eu queria aquele ambiente que <b>você mostra ali na prática</b>: você <b>mexe na terra</b>, está falando de reprodução de plantas. Pode fazer <b>tudo muito prático</b>, porque eu creio que aí sim a nossa filosofia seria perfeita, o <b>desenvolvimento harmônico de tudo</b>.</p>	
<p>180. a <b>classe</b> toda que é <b>indisciplinada</b>.(?) Eu percebo assim, que em cada fileira eu <b>tenho dois ou três que eu preciso trabalhar mais</b>. Então, por exemplo, todos vão embora, eu digo: “Eu <b>preciso conversar com</b> Fulano, Fulano, dessa fileira, desta e desta”, não falei o que é! <b>Conversei com eles à parte</b>. No <b>outro dia</b>, eu já não tenho mais o problema que tinha.</p>	
<p>181. toda vez que você puser o pé em uma sala de aula, você <b>precisa ter bem claro</b> para você <b>o que você deseja</b>, os <b>seus objetivos</b> de acordo com <b>o planejamento</b>. De vez em quando <b>eles mudam</b>, de vez em quando você <b>tem que aplicar de maneira diferente</b>.</p>	
<p>70. Olha, eu gosto sim de (planejar) <b>pensar em cada conteúdo</b>, pensar <b>como que eu vou ministrar</b> isso para eles, ...eu <b>sempre ou introduzo</b> a unidade ou o assunto, eu tento fazer <b>de forma lúdica</b>, de forma <b>diferente</b> porque <b>eles já pegam</b> e aí seguem. Mas eu, se eu pudesse, eu teria menos livros.</p>	<p>6. Bom planejamento e estratégias, com flexibilidade são segredo para garantir a boa ordem e prevenir a indisciplina</p>
<p>81. eu <b>não gosto muito de trabalhar com data predeterminada</b> (<b>programa engessado</b>) porque você pode até ter um calendário e tudo, mas às vezes <b>você planeja e de repente não é aquilo</b>,</p>	
<p>82. aos livros, <b>você faz de tudo para tornar prático e usá-los todos (os livros)</b>, eu sempre fui uma professora que <b>não deixei uma página sem usar</b>, sempre usei “Ah, isso não é interessante”, não, o pai gosta que você use... e você torna, dá uma <b>atividade lúdica relacionada</b> aquilo que está no livro, quando você vai para o livro é fácil e com relação aos conteúdos eu penso assim, você <b>tem que ser flexível</b> porque são seres humanos.</p>	<p>“você precisa ter bem claro [...] o que você deseja, os seus objetivos de acordo com o planejamento.”</p>
<p><b>115. marco uma tarefa</b>, dou prazo... “Olha, tal dia é a entrega”, <b>vou relembrando</b>... Aí só três não entregam, mas de quase quarenta...</p>	
<p>120. <b>Se o professor não planejou vai dar tudo isso</b> que você está imaginando (desordem, bagunça), você entendeu?</p>	
<p><b>121. Você sempre tem que ter duas cartas</b>, uma <b>não deu certo você vai para outra</b>. Se você tiver uma coisa só e não deu certo, como é que você fica? Estar <b>sempre preparada</b>!</p>	
<p>181. toda vez que você puser o pé em uma sala de aula, você <b>precisa ter bem claro</b> para você <b>o que você deseja</b>, os <b>seus objetivos</b> de acordo com <b>o planejamento</b>. De vez em quando <b>eles mudam</b>, de vez em quando você <b>tem que aplicar de maneira diferente</b>.</p>	
<p>49. Olha eu sinto (<b>que meu trabalho é valorizado e reconhecido</b>), no dia a dia, quando faço <b>reuniões</b>, quando <b>converso com os pais</b>, ou mando um <b>recado</b>... então assim, só tenho que agradecer.</p>	<p>7. Proximidade, abertura e bons vínculos com os</p>

<p>64. você precisa <b>conhecer, os pais...</b> ai de repente tem uma <b>história de vida tão triste</b>, que esta história vem ao encontro do que você está falando, do que você está percebendo em sala. Então você fala, eu estou percebendo que está assim, todo desligado... de repente você sabe que é uma <b>criança adotiva</b>, que a mãe não contou, é uma criança que está <b>sofrendo abuso sexual</b>, e aquela coisa toda. Então é muito interessante esse, com os pais... <b>estabelecer um vínculo com esses pais</b>, primeiro através do diálogo e mostrando para os pais que <b>você quer o melhor</b></p>	<p>pais, favorece crescimento do aluno   <i>"você precisa conhecer... estabelecer um vínculo com esses pais, primeiro através do diálogo e mostrando [...] que você quer o melhor"</i></p>
<p>69. Mas <b>quando você percebe</b> que há <b>algo diferente</b>, você <b>alerta os pais</b> e tudo, e logo em seguida já... <b>vai identificar</b> qual a barreira</p>	
<p>100. É, é assim, o <b>bom aluno</b> eu acho que ele está aqui dentro, sabe aquela coisa de desenvolver, eu falo para eles que eu não concordo, eu <b>já cheguei a chamar a família, o aluno tirando 7.5, 8</b>, um aluno que tem potencial, <b>tem potencial para ir melhor</b>, mas estava brincando muito, aquela coisa toda. Não é a nota em si, mas o que ele estava demonstrando em todos os aspectos. O crescimento.</p>	
<p>153. eu <b>falei para os pais</b>, eu falei "Pai, a gente <b>precisa estabelecer</b>, saber, <b>onde é o papel do pai</b>, e onde é o <b>papel do professor</b>".</p>	
<p>158. o <b>problema</b> [...] eu tenho <b>perguntado ao pai</b>. E isso, o pai, <b>quando você vê (fala) que está influenciando</b> aqui, o pai já ajuda, ele <b>começa a ver</b>. A <b>criança começa a melhorar</b> aqui, na sala em questão de atenção, de fazer as atividades.</p>	
<p>161. "Ah, eu <b>não faço a tarefa</b> porque eu tenho que <b>cuidar do meu irmão</b>, que tem que <b>limpar a casa</b>", como se a criança estivesse sendo explorada. A criança conta essa história para você, aí você com todo amor, relata aos pais: "Olha, hoje eu <b>fiquei preocupada porque Fulano relatou isso</b>, isso procede?" Então <b>você deixa registrado ali que a criança está trabalhando</b>, que está.... Então quando o pai vê aquilo, o pai, ou vem conversar.... São situações que você de repente pergunta "Olha, dormiu duas vezes essa semana na sala, <b>o que está acontecendo?</b>"</p>	
<p>162. Mas mesmo sendo real <b>você precisa dizer: "o que está acontecendo?"</b>, para que essa <b>mãe dê abertura</b>. Aí ela te agradece, então volta a dormir cedo. É, <b>você precisa ter um jogo de cintura</b>, uma <b>psicologia</b> assim, que <b>ninguém te ensinou</b>, mais ou menos isso, <b>não tem escola</b>, é a <b>vivência</b>.</p>	
<p>190. Eu acho maravilhoso, pois nós <b>trabalhamos tendo esperança</b>. Se tudo de repente está difícil, mas nós temos esperança, principalmente a <b>respeito desse aluno</b>, esse caráter dele.</p>	
<p>49. Olha eu sinto (<b>que meu trabalho é valorizado e reconhecido</b>), no dia a dia, quando faço <b>reuniões</b>, quando <b>converso com os pais</b>, ou mando um <b>recado</b>... então assim, só tenho que agradecer.</p>	8. Perceber o feedback de pais e da administração escolar ajuda na percepção da repercussão do trabalho e traz segurança
<p>52. eu sinto que a <b>direção do colégio</b> está muito feliz, e os <b>pais estão muito felizes</b></p>	
<p>53. Recebi vários <b>bilhetes</b>, no início do ano, <b>de pais</b>, agradecendo a Deus e <b>agradecendo a mim</b>, dizendo que ótimo que neste ano vai ser com você. Pais que desejavam muito... e eu não tinha dado aula para esses filhos...</p>	

<p>53b. Eu me sinto amada (por parte das crianças), e eu queria até... eu preciso dizer isso. E o que eu vejo assim, é gostoso a gente se sentir assim amada por eles. Eles vão (adiante na vida escolar) e continuam assim com o mesmo amor.</p>	<p><i>“é que eu vejo no depoimento dos pais, é a felicidade deles em casa, [...]Ja direção do colégio está muito feliz”</i></p>
<p>54. Então este amor (de <b>alunos antigos</b>), de <b>vir conversar</b>, de vir ainda agora dizer: “olha professora, <b>você fez uma diferença</b> nisto, naquilo, e vem conversar... Quando você olha, estão querendo <b>vir para a sala, sentar, querendo assistir</b>, é uma coisa muito interessante assim.</p>	
<p>91. Tem conteúdos que mesmo que você quisesse, <b>regras</b>, sabe assim, <b>em português</b> que às vezes você <b>não tem como modificar</b> e não tem como tornar isso, é <b>abstrato</b> mesmo e você <b>tem que decorar e compreender</b>.</p>	
<p>149. em casa <b>os pais às vezes não dão conta de cuidar desse aluno, de fazer a tarefa</b>.... Eles <b>transferem muito isso para o professor</b>, acabam transferindo, parece que é difícil. Sempre tem <b>um culpado, sempre é o professor</b>.</p>	
<p><b>150. a falta de ética... o professor corrige</b> de uma forma, a <b>mãe diz que está errado... e alguém apoia</b> a mãe... aquelas coisas todas....</p>	
<p>173. no <b>decorrer do ano eu percebo a diferença</b> no <b>tratamento</b> com o colega. E a diferença maior é que eu vejo no <b>depoimento dos pais</b>, é a <b>felicidade deles em casa</b>, de querer voltar, de <b>querer vir</b>, de querer <b>presentear a professora</b>, de já começar a <b>não querer mudar de ano</b>...</p>	
<p>18. você poderia estar dando aulas na faculdade, por quê você está com os pequenos? Prá mim é tudo... é tão bom você ver... <b>com o conhecimento</b> que tem, <b>com o amor</b>, que não adianta só o conhecimento né, o conteúdo. eh, vc poder ajudar na formação, isto é essencial,</p>	<p>9. Atitudes exigentes e disciplinadoras, com amor, garantem respeito e adesão de alunos e pais</p>
<p>21. é <b>construir as regras como eles... lembrando sempre a criança</b>, porque a criança <b>esquece muito</b>, e no final tudo dá certo, pelo menos não tenho tido muitos problemas.</p>	<p><i>[...] é uma firmeza que eles sabem que eu quero o bem. É o amor... ”</i></p>
<p>55. E eu <b>não me sinto</b> aquela professora que... aquela <b>professora mole</b>, aquela professora <b>que não dá bronca</b>. Muito pelo contrário, <b>ficho quando há necessidade, chamo os pais</b> para conversar, muito <b>firme com eles</b>. Mas <b>ao mesmo tempo é uma firmeza que eles sabem que eu quero o bem. É o amor</b>, muito amor por eles.</p>	
<p>129. muito <b>viciados em eletrônicos</b>. E a nossa combinação aqui <b>na recreação é que a gente não tem eletrônicos</b>.</p>	
<p>139. já havia conversado com você, <b>conversei com papai, conversei com mamãe</b>, isso <b>não pode mais acontecer</b>”. Aí levei-o para o <b>chefe de disciplina</b>, para conversar com ele. Eu mesma falei com ele, “<b>hoje ele vai levar uma fichinha</b>”. Nessa ficha, eu <b>anotei tudo</b> o que estava acontecendo.</p>	
<p>140. Nós tivemos um caso de uma criança aqui, que entrou um mês depois <b>e ficou até outro dia sem material</b>. Eu cheguei a dizer para a <b>mãe na reunião</b>, falei: “<b>Mãe, eu não posso permitir</b> uma coisa dessas”. Eu vi que não era aquela coisa de não ter condição, era aquela coisa de levar, de.... Como é que eu vou permitir, não dá! Aí eu <b>falei para a direção</b> que eu estava assim.</p>	

180. a <b>classe</b> toda que é <b>indisciplinada</b> .(?) Eu percebo assim, que em cada fileira eu <b>tenho dois ou três que eu preciso trabalhar mais</b> . Então, por exemplo, todos vão embora, eu digo: “Eu <b>preciso conversar com</b> Fulano, Fulano, dessa fileira, desta e desta”, não falei o que é! <b>Conversei com eles à parte. No outro dia, eu já não tenho mais o problema</b> que tinha.	
58. é cobrado muita coisa, mas eles não entendem. Eles <b>não estão ainda completamente maduros, o abstrato é muito presente</b> e, na matemática, eles <b>têm essa dificuldade</b> .	10. Perceber as características e dificuldades do aluno ajuda a resgatá-lo e incluí-lo no programa
59. Eu vejo assim que (a <b>alteração hormonal</b> ) atrapalha muito, porque, nesse desenvolvimento deles, eles estão mais <b>cansadinhos</b> , eles querem dormir, a alimentação... Tudo isso influencia! Eu tenho conversado com os pais a respeito disso. O <b>estirão</b> que começa, a gente pensa que não. As meninhas né, antigamente uma menina de 10 anos, eu lembro da minha vida de 10 anos, eu era uma menina, hoje eu tenho mocinhas que com 10 anos já <b>menstruaram</b> . Então isso, as meninas já bem desenvolvidas, mostram aquele cansaço que de vez em quando a gente percebe, os meninos também, a questão dos hormônios.	<i>“estou me aproximando mais, [...] Ele precisa ter esse vínculo. A criança precisa se sentir segura!”</i>
60. A <b>higiene</b> deles, eu até <b>tenho conversado muito</b> com eles sobre isso, <b>os cheirinhos, os odores</b>	
67. vai <b>fazendo o seu melhor</b> , tentando ... <b>de todas as maneiras</b> descobrir, ai você vai fazer de tudo... até chegar um laudo ... você <b>tentando sem saber se você está acertando ou não</b> , você vai tentando.	
68. esse aluno está com dificuldade e eu <b>vou trabalhar dessa forma...</b> dessa forma <b>não deu certo</b> , isso não deu certo, isso não deu certo! Eh, por exemplo: <b>recortar...</b> deixe-me ver se ele consegue pelo menos fazer as <b>letras com massinha...</b> ah, será que assim ele vai lembrar disto? E você vai tentando, e você percebe que não deu certo, não deu! Por quê? Por que a gente viu que não deu certo? Aí você fala: gente, alguma coisa tem, porque não é possível... pra esse... alguma coisa tem, <b>algum tipo de bloqueio</b> .	
87. vou cobrar dele uma expressão numérica <b>se ele não sabe nem somar, nem dividir</b> . Então eu preciso <b>paralelamente</b> eu preciso, eu estou ensinando, a expressão numérica, mas paralelo eu <b>tenho que resgatar isso</b> , para mim é o mais importante.	
126. sempre <b>atrás</b> desse <b>desinteresse</b> tem, ou <b>um problema emocional</b> , ou um problema... de ordem, não é física, tem um nome... é <b>questão de saúde mesmo</b> , não só o emocional.	
127. <b>estou me aproximando mais</b> , estou sendo uma professora que, se eu era boa, eu tento ser melhor para ele, de uma forma ou de outra. <b>Ele precisa ter esse vínculo</b> porque em casa a coisa está meio feia, está complicado...	
128. Então, o que eu sinto é que os <b>alunos que mais jogam videogame</b> , que mais jogam, a gente sente assim a <b>dificuldade de concentração</b> , de realmente buscar a essência de um texto, interpretar de maneira adequada. Sabe aquela coisa de tentar <b>copiar rapidinho</b> , e copia tudo errado.	
133. Sim, sim! Por exemplo, eu tenho um aluno que estava escrevendo ilegivelmente, e eu já falei para ele qual o objetivo da escrita: É que de	

alguém leia. Não é para você! Porque qualquer garrancho que você faça, você consegue. Eu já não me preocupo mais se a letra é cursiva ou se a letra é... Não! O que eu quero é entender. E realmente eu não estava entendendo, então eu pedi para ele apagar. Falei “Olha, eu não consegui entender” Ele gritou! Fez um escândalo na sala! Eu falei assim para ele: “Está bem!” Então fui, falei baixinho com ele, “Olha, vamos combinar uma coisa. Hoje a Prô não vai pedir para você apagar. Está aqui a folha”, expliquei tudo. Então eu disse para ele assim, “Olha, na avaliação se a Prô tem dificuldade.... Se você começa a escrever dessa forma, como é que vai ficar em questão da avaliação? Se eu não entender, eu não posso te dar a nota. Como é que vai ficar?” Dito e feito, ele fez uma avaliação, eu não entendi. Não dava para entender. E eu não posso ficar lá tentando adivinhar: “Ah, é tal conteúdo e eu vou tentar adivinhar”. Então eu cheguei para ele e falei, “Olha, aquele dia você chorou, você reclamou. Então, eu creio que você não vai querer refazer”, assim sabe, “Eu creio que você não vai querer refazer, então você vai acabar ficando com essa nota”. “Não, professora, me dê uma chance ...” Eu sei que um aluno, que emocionalmente um aluno não grita, não sai do normal por um pedido daqueles. Estou trabalhando e estou percebendo que a família dele é meio complicadinha.... Hoje ele está bem melhor! Ele tem irmão na sala que é gêmeo, isso complica mais ainda, porque um é diferente do outro, e eu trato assim. Mas um quer cuidar muito do outro, e é uma criança com a autoestima muito lá embaixo, você não tem noção.

*buscar o momento apropriado para ajudar o aluno a relacionar-se adequadamente, mesmo que ele tenha seus problemas pessoais que favorecem algum grau de desorganização relacional.*

**142. A criança precisa se sentir segura!** Se ela tem segurança, ela quer voltar para a escola, **ela quer ficar na escola.**

144. sofrer **bullying**, sofreu isso, sofreu aquilo. Então, de repente, chega! Chegou uma mãe aqui esse ano: “Professora, a minha filha não sofre mais isso! Minha filha está com mais amizades!” Porque **desde o início** do ano você vem **trabalhando esses conceitos**. Uma das coisas que eu digo para eles é que eu não permito, **não dá para permitir desrespeito, preconceito, discriminação**. A gente vai conversando, **ensinando a se colocar no lugar do outro**.

**147. crime (digital,falta de ética)**, alguma coisa nessa área da tecnologia. Aí esse garoto saiu para o recreio, e à noite, na noite anterior, um cara adolescente, que era amigo, baixou um site de **pornografia**. Lá fora ele chamou quatro amiguinhos aqui da sala, que são mais chegados, e chamou para ver. Um passou mal, saiu de perto. O outro viu alguma coisa... mas três viram e vieram contar, vieram falar. Eu disse que precisavam falar com a professora Angélica (Responsável pela Disciplina) sobre o que aconteceu lá fora. Porque eles sabem que, lá fora, no pátio, eu não mando bilhete pelo pátio, são os monitores, a professora Angélica, a vice direção. A professora Angélica quando o chamou, pegou o celular dele, conversou e vimos que foi a **influência de alguém maior (de fora)**.

**164. a criança pode ter seus problemas, procure sempre ressaltar**

<p><b>positivo</b>, o que ela tem de positivo!” e a <b>nossa conversa</b> sempre <b>começa no positivo</b>. Sempre! E não é uma mentira, é uma verdade, <b>sempre começo pelo positivo</b>.</p>	
<p>165. jeito que você tem que falar (de família). Porque têm crianças, a gente <b>tem crianças, que foram concebidas entre drogas, pais drogados (usuários)</b>, crianças que o <b>pai abandonou</b>, criança que a <b>mãe morreu de câncer</b>, criança que o <b>pai foi embora</b> e deixou.</p>	
<p>65. eu acabei <b>encaminhando...</b> para <b>fazer exames</b> e passar com uma <b>psicopedagoga...</b> então eu <b>me senti impotente</b>, porque você percebe que tem mais ... e que você não está conseguindo, e que você precisa de uma <b>equipe multidisciplinar</b></p>	<p>11. Se perceber dificuldades de outra ordem, encaminhar aluno para especialistas para fazer diagnóstico</p>
<p><b>66. que os pais</b>, pelo menos, <b>procurem ajuda</b></p>	<p><i>“acabei encaminhando para fazer exames equipe multidisciplinar”</i></p>
<p>126. sempre <b>atrás</b> desse <b>desinteresse</b> tem, ou <b>um problema emocional</b>, ou um problema... de ordem, não é física, tem um nome... é <b>questão de saúde mesmo</b>, não só o emocional.</p>	
<p>20. com relação à disciplina essa experiência que eu estou tendo é de que <b>não é a sala cheia que vai trazer indisciplina</b>. Eu já <b>tive salas menores, mas que davam mais problemas</b> do que uma sala de quarenta. Dificulta em alguns aspectos, mas a <b>disciplina dá pra levar, manter esse respeito, manter tudo muito claro muito definido</b>, é <b>construir as regras como eles...</b></p>	<p>12. Circunstâncias extraclasse (Administração escolar; família; condição cultural e socioeconômica; etc.), ajudam a compreender a realidade do aluno, mas não justificam indisciplina, nem servem para acomodar o professor</p>
<p>29. ... tudo que eu fizesse seria <b>voltado para a faixa etária dessa criança</b>, a mental, não só cronológica.</p>	
<p>26. Porque na realidade a <b>escola é desvinculada da realidade</b>,</p>	<p><i>“a escola é desvinculada da realidade... mas a disciplina dá pra levar [...] manter esse respeito, manter tudo muito claro muito definido”</i></p>
<p>completamente. Nem tudo o que o aluno aprende, nem tudo o que está nos livros, este aluno vai colocar em prática... já não é! A <b>escola e a realidade são muito diferentes</b>.</p>	
<p>30. você tem <b>muito mais trabalho com esses meninos</b> com relação a <b>maturidade</b>, a acompanhar <b>conteúdos</b>, de ser <b>responsáveis</b>, a atender, a ir bem! Completamente diferentes.</p>	
<p><b>Meninos são diferente de meninas em todos os aspectos</b>. Ensinar pra um, é diferente do que o ensinar para o outro.</p>	
<p>14b. Nesta <b>universidade que eu estudei</b> eu acho que por ser uma <b>universidade judaica</b>, esse <b>assunto de disciplina</b> eles <b>consideravam muito...</b> Olha, eu <u>não vejo que era</u> uma cultura assim... <u>aconchegante</u>, mas, como eu digo, <b>era tão sério, tão levado a sério ...</b></p>	<p>13.</p>
<p>15. os <b>professores assim bem direcionados</b>, bem <b>responsáveis</b>, então isso... a gente percebia na <b>postura do professor</b>, na <b>postura dele, então não gerava (indisciplina)...</b> e quando surgia algum conflito ou alguma coisa assim, sempre na sala tem... Eu me lembro de 3 colegas, que elas eram assim pessoas meio difíceis, de responder de não respeitar, mas a</p>	<p>Conceitos de Disciplina e Indisciplina / Bom aluno e aluno indisciplinado <i>“a indisciplina, dependendo do professor, ela é gerada fora e (ou) dentro (da sala. Independente) do ambiente”</i></p>

<p><b>maneira como os professores lidavam</b> com isto era algo assim <b>fantástico</b>, é de, de repente não repreender daquela forma assim, “você está errada” mas <b>sempre questionando</b>.</p>	<p><i>A classe é o problema da indisciplina? Será que o problema da indisciplina existe pelos alunos ou por quem vai cuidar deles?”</i></p>
<p>16. Mas eu tenho uma <b>outra universidade</b> onde eu fiz a segunda graduação, que a falta de respeito havia, a <b>falta de respeito, o jeito de tratar o aluno...</b> como se o aluno não fosse alguém, como se fosse apenas mais um número, meio diferente, então a gente ouvia assim a discussão do professor, a falta de respeito muito grande. De falar em processos, coisas assim...</p>	<p><i>“será que o problema é que ele (filho/aluno) já nasceu indisciplinado ou é de quem cuida deles?”</i></p>
<p>20. com relação à disciplina essa experiência que eu estou tendo é de que <b>não é a sala cheia que vai trazer indisciplina</b>. Eu já <b>tive salas menores, mas que davam mais problemas</b> do que uma sala de quarenta. Dificulta em alguns aspectos, mas a <b>disciplina dá pra levar, manter esse respeito, manter tudo muito claro muito definido</b>, é <b>construir as regras como eles...</b></p>	<p><i>“para mim é um bom aluno, ele cresceu.”</i></p>
<p>76. você precisa ter uma concepção do <b>que é indisciplina e do que é um momento de crescimento, de aprendizado em grupo.</b></p>	<p></p>
<p>77. há uma <b>diferença de eles estarem sem fazer nada, conversando, falando alto e de eles estarem ali falando alto empolgados porque eles estão criando,</b></p>	<p></p>
<p>99. eu não saberia te <b>definir o que é um bom aluno!</b> Porque eu vejo assim, você pode perguntar para mim um bom aluno é aquele que te dá trabalho e tudo, mas aquele aluno que está na sala e que ele veio de repente tirando um 08 e ele tem condições de tirar um 10, para mim ele não é um bom aluno. Aquele que veio com 04 e de repente ele tirou um 07, <b>para mim é um bom aluno, ele cresceu.</b> Então assim, a minha visão é diferente, é muito...</p>	<p></p>
<p>100. É, é assim, o <b>bom aluno</b> eu acho que ele está aqui dentro, sabe aquela coisa de desenvolver, eu falo para eles que eu não concordo, eu <b>já cheguei a chamar a família, o aluno tirando 7.5, 8</b>, um aluno que tem potencial, <b>tem potencial para ir melhor</b>, mas estava brincando muito, aquela coisa toda. Não é a nota em si, mas o que ele estava demonstrando em todos os aspectos. O crescimento.</p>	<p></p>
<p>100b. Enquanto que eu tenho umas 2 <b>crianças</b> assim que <b>realmente têm dificuldades, 6.5, 7.5, coisa linda! Já imaginou! A criança fazendo sozinha!</b> Eu faço assim, por exemplo, eu tenho uma que é disléxica...</p>	<p></p>
<p>101. é <b>disléxica</b>, eu, primeiro, <b>não fico lendo</b> para ela. Primeiro ela vai ler tudo, e ela vai dar trabalho... porque <b>ela lê e eu confiro a compreensão</b> dela e de repente eu <b>vejo que a menina acertou</b> uma coisa que não precisou eu ler, nem explicar para ela.</p>	<p></p>
<p>101. é <b>disléxica</b>, eu, primeiro, <b>não fico lendo</b> para ela. Primeiro ela vai ler tudo, e ela vai dar trabalho... porque <b>ela lê e eu confiro a compreensão</b> dela e de repente eu <b>vejo que a menina acertou</b> uma coisa que não precisou eu ler, nem explicar para ela. Aquilo que eu percebi que ela não entendeu eu leio, <b>questiono e ela chega em um consenso</b>, então isso é um <b>processo demorado</b>, mas é um processo que <b>eu não quero que ela vai na coordenação</b>, sei lá onde... fazer essa avaliação. Ela tem esse direito de</p>	<p></p>

<p>sair e fazer com outra pessoa, mas tanto a criança como eu, somos cúmplices, eu não quero. Porque se alguém faz para ela a avaliação, como é que eu fico sabendo desse crescimento? Dessa coisa toda? Então, eu estou muito feliz com o 6.5 ou 7.5 dela.</p>	
<p>101b. Olha, como formar, eu vejo assim, tem aluno que é uma coisa muito complexa. É meio complexo porque assim, eu vejo</p>	
<p>102. o aluno... Ele se tornar um bom aluno vai depender só do professor, porque os pais não têm condições e nem vão fazer nada e não basta trocar de pai, então eu acho que na formação de um bom aluno você descobrir onde você pode ajudar, onde é o limite dele e que ele necessita de você. 7</p>	
<p>103. Então assim, se você percebe que em casa ele não vai receber o que você pode dar, e que esse pai não vai dar, aí você tem que incentivar, você tem que incentivar e dizer para ele, conversar e para ele saber, que se os pais não estão interessados... estão, mas não conseguem demonstrar, não consegue dar atenção, não consegue fazer a lição com ele, que ele faça essa lição, que ele comece a ter responsabilidade.</p>	
<p>104. , aí você tem que incentivar, você tem que incentivar e dizer para ele, conversar e para ele saber, ..., que ele faça essa lição, que ele comece a ter responsabilidade.</p>	
<p>107. Então, o aluno disciplinado eu acho que é aquele que não necessita do professor para motivá-lo, para ajuda-lo. Porque tem aluno que ele já sabe “Olha, tem que fazer isso tal”.</p>	
<p>108. Agora aquele que necessita até de você fazer ele entender da necessidade e mesmo que ele não tenha compreensão, não tenha maturidade, que ele comece a fazer, se torne disciplinado,</p>	
<p>109. o aluno disciplinado é aquele que independe de você, e a gente gosta, sempre acho que eles gostam muito.</p>	
<p>110. o diálogo, a seriedade com que o professor... a importância quando você demonstra que... O aluno tem que sentir que ele é importante, e que ele estar aqui também tem um objetivo. A professora também está aqui por um objetivo!</p>	
<p>134. tem momento que ela precisa ficar (Classe em polvorosa)! Não tem como você manter uma sala o tempo todo no mesmo ritmo. Então tem momento que o assunto... eles vão, e quando eles sabem... eu não levanto a voz, não grito, não bato na lousa, nada! Exageram um pouco, mas esse pouco eu creio que seja dentro do limite, que precisa disso, você vê que é uma necessidade, você não olha isso como indisciplina.</p>	

<p>172. a <b>indisciplina, dependendo do professor</b>, ela é gerada fora e (ou) <b>dentro</b>. Não precisa do ambiente ser diferente, <b>depende do professor (contextualizar o momento, ou não)</b> Por exemplo, fazer um <b>piquenique</b>, eles sabem que lá vão <b>poder conversar</b>, escolher a fruta que quiser, <b>sentar, brincar</b>, ficar mais à vontade na hora do piquenique, aquilo que ele vai poder fazer <b>devido ao ambiente</b>. Agora vamos dizer que, <b>na quadra é livre!</b> Aí sim, <b>pode ter gritaria</b>, e corre para lá, é o momento. Então assim, eu acho que <b>tem que estar determinado isso, o que você vai fazer, qual o seu objetivo</b>. Isso, como! Sabe: <b>determinar, tem hora</b> que você vai deixar, tem hora que você <b>vai gritar</b>. Por exemplo, a brincadeira envolve gritar, vai gritar, envolve <b>pular</b>, vai pular. <b>Há momento para tudo, né!</b></p>	
<p>177. você pode até ensinar um professor, o conteúdo, <b>mas é difícil você ensinar alguém a ter disciplina (e a lidar com a indisciplina)</b>. E eu sempre digo que <b>a disciplina é tudo</b>, você precisa <b>ser uma pessoa disciplinada</b> e saber em que momento aplicar, <b>em que momento ser autoridade</b>.</p>	
<p>178. <b>a disciplina é tudo</b>, você precisa <b>ser uma pessoa disciplinada</b> e saber em que momento aplicar, <b>em que momento ser autoridade</b>.</p>	
<p>179. <b>Disciplina</b> para mim: é você não ter, vamos dizer... Eu vou dar um exemplo da sala de aula: independente de número de alunos, independente do ambiente, você conseguir correr, passar, dar aquilo que foi planejado. De repente a <b>falta de preparo</b> seu, sei lá, o <b>jeito de lidar</b>, são <b>fatores</b> que, <b>para gerar (in)disciplina</b> precisam.... Mas isso interrompeu, vamos dizer, você <b>não está preparado, não sabe o que você vai cobrar, não sabe motivar...</b> e aí como é que fica, <b>vai gerar uma indisciplina</b>. Eu creio que <b>você primeiro tem que estar aqui dentro: não tem como você só falar...</b></p>	
<p>180. Não é a <b>classe</b> toda que é <b>indisciplinada</b>. Eu percebo assim, que em cada fileira eu <b>tenho dois ou três que eu preciso trabalhar mais</b>. Então, por exemplo, todos vão embora, eu digo: “Eu <b>preciso conversar com Fulano, Fulano, dessa fileira, desta e desta</b>”, não falei o que é! <b>Conversei com eles à parte</b>. No <b>outro dia, eu já não tenho mais o problema</b> que tinha.</p>	
<p>182. <b>A classe é o problema da indisciplina?</b> Será que <b>o problema da indisciplina existe pelos alunos ou por quem vai cuidar deles?</b> Problemas dos filhos, menores indisciplinados, <b>será que o problema é que ele já nasceu indisciplinado ou é de quem cuida deles?</b></p>	
<p>183. <b>Não como lidar com indisciplina</b>, quando ela já existe. Eu acho que <b>é como não gerar a indisciplina</b>.</p>	
<p>20. com relação à disciplina essa experiência que eu estou tendo é de que <b>não é a sala cheia que vai trazer indisciplina</b>. Eu já <b>tive salas menores, mas que davam mais problemas</b> do que uma sala de quarenta. Dificulta em alguns aspectos, mas a <b>disciplina dá pra levar, manter esse respeito, manter tudo muito claro muito definido</b>, é <b>construir as regras como eles...</b></p>	<p>14. Estratégias para lidar com a indisciplina   <i>“Eu acho que (a estratégia certa) é, como (prevenir)</i></p>

<p>172. a <b>indisciplina</b>, dependendo do professor, ela é gerada fora e (ou) dentro. Não precisa do ambiente ser diferente, depende do professor (contextualizar o momento, ou não) Por exemplo, fazer um <b>piquenique</b>, eles sabem que lá vão poder conversar, escolher a fruta que quiser, sentar, brincar, ficar mais à vontade na hora do piquenique, aquilo que ele vai poder fazer devido ao ambiente. Agora vamos dizer que, na quadra é livre! Aí sim, pode ter gritaria, e corre para lá, é o momento. Então assim, eu acho que tem que estar determinado isso, o que você vai fazer, qual o seu objetivo. Isso, como! Sabe: <b>determinar, tem hora</b> que você vai deixar, tem hora que você vai gritar. Por exemplo, a brincadeira envolve gritar, vai gritar, envolve <b>pular</b>, vai pular. <b>Há momento para tudo</b>, né!</p>	<p><i>não gerar a indisciplina".</i></p> <p><i>"tenho dois ou três que eu preciso trabalhar mais [...] Conversei com eles à parte. No outro dia, eu já não tenho mais o problema".</i></p>
<p><b>176. o profissional que às vezes está ministrando aulas (na universidade)</b> para ele, é um profissional que faz tanto tempo que ele esteve em uma sala de aula... ele <b>está desvinculado da realidade!</b> E ele vai, ele <b>cobra</b>, ele fala algo que não está acontecendo mais, que antigamente funcionava, mas que <b>agora não funciona mais!</b> É meio complicado isso, muito complicado! A <b>teoria e prática, mesmo a formação desse professor.</b></p>	<p><i>"manter tudo muito claro muito definido, é construir as regras como eles..."</i></p>
<p>177. você pode até ensinar um professor, o conteúdo, <b>mas é difícil você ensinar alguém a ter disciplina (e a lidar com a indisciplina).</b> E eu sempre digo que <b>a disciplina é tudo</b>, você precisa ser <b>uma pessoa disciplinada</b> e saber em que momento aplicar, <b>em que momento ser autoridade.</b></p>	
<p>180. a <b>classe</b> toda que é <b>indisciplinada (?)</b>. Eu percebo assim, que em cada fileira eu <b>tenho dois ou três que eu preciso trabalhar mais</b>. Então, por exemplo, todos vão embora, eu digo: "Eu preciso conversar com Fulano, Fulano, dessa fileira, desta e desta", não falei o que é! <b>Conversei com eles à parte. No outro dia, eu já não tenho mais o problema</b> que tinha.</p>	
<p><b>183. Não como lidar com indisciplina</b>, quando ela já existe. Eu acho que (a estratégia certa) é, <b>como não gerar a indisciplina.</b></p>	
<p><b>193. Não chega a esse ponto de não conseguir trabalhar</b> com ele (indisciplina em casos extremos), porque <b>quando você sente que está com dificuldade</b> de trabalhar o aluno, não tem crescido, <b>mas que ele tem potencial</b>, eu sempre prezo por aquele casamento de escola e lar. E aí <b>você vai à fonte (a família).</b></p>	
<p>21. é <b>construir as regras como eles...</b> lembrando sempre a criança, porque a criança <b>esquece muito</b>, e no final tudo dá certo, pelo menos não tenho tido muitos problemas.</p>	<p>15. Ser autoridade consciente: construção coletiva de regras por meio de diálogo / exercício da responsabilidade individual</p>
<p><b>51. sala da tarde</b>, desse perfil que o <b>ano passado</b> não teve vínculo nenhum, <b>a professora eles consideravam como a pior</b>, como se não soubesse ensinar. No entanto eles estão bem, mas <b>reflete o desrespeito. Comigo não</b>, porque eu <b>não permito</b> isso, e já <b>foi conversado com eles.</b> Eu <b>falei para eles o que eu achava de respeito</b>, o que não. Fui assim <b>bem... pautando</b> tudo, colocando tudo. A <b>maneira como eu trabalhava, como eu iria trabalhar.</b></p>	<p><i>"O aluno precisa sim, ele</i></p>

<p>55. E eu <b>não me sinto</b> aquela professora que... aquela <b>professora mole</b>, aquela professora <b>que não dá bronca</b>. Muito pelo contrário, <b>ficho quando há necessidade, chamo os pais</b> para conversar, muito <b>firme com eles</b>. Mas <b>ao mesmo tempo é uma firmeza</b> que <b>eles sabem que eu quero o bem</b>. <b>É o amor</b>, muito amor por eles.</p>	<p><i>precisa ter regras, ter parâmetros. [...] é somente na escola que está tendo isso”.</i></p>
<p>86. na <b>avaliação</b>. Então, eu <b>prezo por aquilo que eu creio ser fundamental</b>, então assim na hora de uma avaliação eu não vou cobrar aquilo que eu vejo que não, não é nem fazer parte do dia a dia, não é um conteúdo... quando não é relevante. Eu preciso <b>cobrar aquilo que é relevante</b>.</p>	<p><i>“é construir as regras como eles”</i></p>
<p>111. você <b>fazer isso e não com autoritarismo e sim com autoridade</b>, que tem essa diferença. Então assim, que ele, por exemplo, <b>que ele faça, realize o que você está pedindo, não porque você está pedindo</b>, mandando, mas <b>porque ele reconheça</b> na sua fala, na sua colocação ali, <b>você sabe o que é melhor para ele</b>.</p>	<p><i>“fazer isso e não com autoritarismo e sim com autoridade”</i></p>
<p>117. o <b>combinado</b>, por exemplo, eu já <b>combinei com eles</b>. Na hora da <b>explicação</b>, na hora da fala, aquela coisa toda, <b>levanta a mão para falar</b> ou fala em grupo, mas <b>tem um momento que eles não podem falar</b>, tem <b>um momento que só a professora pode falar</b>, nós <b>temos esses momentos</b>. Por exemplo, eu estou dando uma explicação ou estou passando exercício na lousa, <b>não pode ter conversa enquanto você copia</b>. Até falo para eles: “<b>o canetão começou a escrever, tem que haver silêncio</b>”, são <b>regras preestabelecidas</b> porque senão você não dá conta.</p>	<p><i>“são regras preestabelecidas”</i></p>
<p>118. tiver <b>bem claro os momentos</b>... é uma rotina ter o <b>momento de falar</b>, ter o momento <b>de sair da sala</b>, ter o momento <b>de levantar</b>....</p>	<p><i>“é uma firmeza que eles sabem que eu quero o bem. É o amor,”</i></p>
<p>129. muito <b>viciados em eletrônicos</b>. E a nossa combinação aqui <b>na recreação é que a gente não tem eletrônicos</b>.</p>	<p><i>“foi mal educado [...] Questiono com a sala: [...] Como a gente pode ajudar o amigo? [...] Sempre dialogando! ”</i></p>
<p>130. Quando a <b>situação é exposta no coletivo</b>, nós <b>trabalhamos no coletivo</b>. Quando ela é <b>particular</b> a gente <b>trabalha no particular</b>.</p>	<p><i>“quem é a professora? [...] Então você vai fazer do jeito que a professora está pedindo”.</i></p>
<p>131. uma <b>criança que não aceitou uma correção</b>, uma criança que está demonstrando inquietude, que <b>foi mal educado</b>... eu <b>nunca mando</b> ele lá para cima ou para baixo (para a <b>equipe disciplinar</b>), nada! Eu tento sempre resolver. <b>Questiono com a sala</b>: como a gente pode fazer? Como a <b>gente pode ajudar o amigo</b>? Ou, a <b>Prô está errada</b>? Sempre: “Vamos ver o que a gente pode fazer!” <b>Sempre dialogando!</b></p>	
<p>132. Com certeza, <b>eles colocam!</b> Se a Prô estiver exagerando, errada, vocês... “<b>Eu quero que vocês me ajudem</b> também. Porque.... Vocês sabiam que <b>pais, professores, também erram?</b> E eu não quero errar com vocês!”. Eles dizem: “<b>Não Prô, é justo</b> por causa disso, disso e disso”.</p>	
<p>135. O aluno precisa sim, ele precisa ter <b>regras</b>, ter <b>parâmetros</b>. Infelizmente hoje na escola que ele está... Muitas famílias, é <b>somente na escola que está tendo isso</b>.</p>	
<p>138. como <b>trabalhamos em equipe</b>, uma unidade, eu creio que alguns <b>casos</b> (de insubordinação) <b>precisam ser levados ao conhecimento</b> (da Equipe Disciplinar),</p>	

<p>145. não precisam ter <b>nenhum amigo, na hora de aprender.</b> [...], mas eles adoravam <b>sentar onde quisessem</b>. Aí na terceira semana [...] <b>algumas coisas não funcionam bem</b>. Fulano senta perto de fulano... vocês <b>se atrasam</b> e tal. Agora você com você, vocês vão <b>poder ficar juntos</b>, porque vocês conversam baixinho, vocês <b>dão conta da lição</b>”. Então <b>depende muito desse desenvolvimento</b>. Se eu percebo que está atrapalhando, são crianças imaturas, que não podem ficar perto uma das outras, elas não vão ficar. É nessa hora que o <b>professor tem que ter essa autoridade de separar (organizar)</b>.</p>	
<p>154. já cheguei <b>para aluno</b> e falei “Olha, <b>quem é a professora?</b> É a mamãe ou você?”, “É você!”, “Então você vai fazer do jeito que a <b>professora está pedindo</b> porque deve que ser assim”, aí eu falei com a mãe, <b>a mãe concordou</b>.</p>	
<p>156. E <b>aluno</b> você tem que tratar, eles são assim, eles trazem de casa, eles são umas figurinhas, miniaturas. São <b>iguaizinhos aos pais</b>, é uma escola que <b>eles aprendem em casa</b>, a maneira de <b>lidar, de tratar</b>.</p>	
<p><b>170. não é temor de medo, não.</b> É aquele temor de que é importante, não é medo. Eu acho que é uma coisa intrínseca, é uma coisa boa, <b>respeito ao semelhante, de ajudar. Até comigo</b></p>	
<p>172. a <b>indisciplina, dependendo do professor</b>, ela é <b>gerada fora e (ou) dentro</b>. Não precisa do ambiente ser diferente, <b>depende do professor (contextualizar o momento, ou não)</b> Por exemplo, fazer um <b>piquenique</b>, eles sabem que lá vão <b>poder conversar</b>, escolher a fruta que quiser, <b>sentar, brincar</b>, ficar mais à vontade na hora do piquenique, aquilo que ele vai poder fazer <b>devido ao ambiente</b>. Agora vamos dizer que, <b>na quadra é livre!</b> Aí sim, <b>pode ter gritaria, e corre para lá</b>, é o momento. Então assim, eu acho que <b>tem que estar determinado isso, o que você vai fazer, qual o seu objetivo</b>. Isso, como! Sabe: <b>determinar, tem hora</b> que você vai deixar, tem hora que você <b>vai gritar</b>. Por exemplo, a brincadeira envolve gritar, vai gritar, envolve <b>pular</b>, vai pular. <b>Há momento para tudo, né!</b></p>	
<p>42. percebe que muitas coisas, muitos <b>conceitos que os pais deveriam trabalhar em casa</b>, eles <b>não conversam</b> por que ainda tem <b>tabus, preconceitos</b></p>	<p>16. A família ainda é distante das necessidades do filho e limitada em atende-las</p>
<p>104. aí <b>você tem que incentivar</b>, você tem que incentivar e dizer para ele, conversar e para ele saber, ..., que ele faça essa lição, que <b>ele comece a ter responsabilidade</b>.</p>	
<p><b>105. ele não está aprendendo, aí você incentiva</b>, mas de repente <b>em casa você não vai ter esse respaldo</b> e aí, como é que vai ficar com o aluno assim. <b>Tem pais que não veem os filhos</b>, eles trabalham no interior e chegam às 8 da noite.... O filho fica não sei com quem.</p>	<p><i>“Os pais estão meio perdidos [...] Eles não têm tempo [...], são provedores. [...] desconhecem mesmo. [...] ele não dispõe nenhum minuto com esse filho”.</i></p>
<p><b>106. Se a gente não desenvolver, tentar...</b> o aluno saber que o pai, que vai chegar aqui, olha, ele vai trazer a tarefa, a professora vai ver por mais que o pai não tenha visto, essa é uma realidade desse século de agora. <b>Mas a professora vai ver, a professora vai ver o crescimento</b>, é por aí porque se você falar “Olha, o pai não fez a tarefa com ele, eu não quero saber!”, como é que você vai desenvolver esse bom aluno?</p>	<p><i>“tive uma mãe [...] não posso acompanhar meu filho [...] Alguém precisa [...] verificar se ele fez a</i></p>

<p><b>108. Agora aquele que necessita</b> até de você fazer ele entender da necessidade e mesmo que ele não tenha compreensão, <b>não tenha maturidade</b>, que ele comece a fazer, <b>se torne disciplinado</b>,</p>	<p><i>lição, estudar com ele. Ele não tem condições de se guiar sozinho, ele precisa! [...]Ela acha que não tem essa necessidade, que já está no quinto ano. “transferem muito isso para o professor”</i></p>
<p>110. o <b>diálogo</b>, a seriedade com que o professor... a importância quando você demonstra que... <b>O aluno tem que sentir que ele é importante</b>, e que <b>ele estar aqui</b> também <b>tem um objetivo</b>. A professora também está aqui por um objetivo!</p>	<p><i>“a escola, virou mais ou menos assim: como um “depósito”! Eu deixo e depois eu pego.”</i></p>
<p>112. E o que <b>eu deixo bem ciente para eles</b>, porque eles passam mais tempo, a gente conversa, ficar sentado ouvindo a professora ou fazendo, “Olha, já imaginou você ficar e ainda as notas ruins, não aprender, é uma perda de tempo”, a <b>gente não pode perder tempo</b>, nem eu. Eu falo para eles “Vocês acham que eu gostaria de dar aula e chegar assim e ver que os alunos estão... Não tem como”, eu falo “Não tem como ficar, eu não consigo ficar com vocês dessa forma”, <b>a gente conversa muito</b> sobre isso.</p>	
<p>113. A <b>maior dificuldade</b> que a gente tem hoje é que assim, “<b>lá, escola!</b>”.... Existe um vácuo tão grande entre... A gente volta no primeiro ponto... <b>“família”</b>. Sabe, porque hoje a <b>escola, virou</b> mais ou menos assim: <b>como um “depósito”!</b> <b>Eu deixo e depois eu pego</b>, mais ou menos isso!</p>	
<p><b>136. Os pais</b>, acho que estão meio perdidos, do que é... Eles estão <b>meio perdidos</b> do que é correto, do que não é, muitos deles procuram a escola <b>para que a escola os ajude</b>, devido a essas condutas... Os ajude até a desenvolver, dê uma continuidade. Ou até para <b>aprender como fazer</b>, como não. Porque são meio perdidos mesmo, a gente acha que não. Olha, eles <b>não leem</b>, não assistem bons programas, <b>não buscam...</b> É aquela geração que a gente sabe que é, ao extremo a geração oitenta, não é mais oito (de 8 ou 80).</p>	
<p>149. em casa <b>os pais às vezes não dão conta de cuidar desse aluno</b>, de <b>fazer a tarefa</b>.... Eles <b>transferem muito isso para o professor</b>, acabam transferindo, parece que é difícil. Sempre tem <b>um culpado, sempre é o professor</b></p>	
<p>152. Os <b>pais conhecem (percebem)</b> nos seus olhos, <b>o que você quer (o melhor) com o filho dele</b>. Porque às vezes é melhor porque <b>ele quer também</b>, mas ele não faz, e você vai.</p>	
<p>157. A <b>mãe e o pai sonham muito com o futuro do filho</b>, da <b>família</b>. Que meu filho se case com uma menina, que a minha filha se case com um menino”, só que <b>o que é visto em casa é diferente (contrastante com o ideal)</b>. Quando chega na escola, que você percebe o jeito dessa criança se comportar, de falar, de tratar o amigo, disso, daquilo, não condiz com aquela educação que a mãe deseja. Mas em casa, <b>o que essa mãe deixa ver... é muito liberal</b>. E a mãe ainda quer que o filho seja dessa forma. Então <b>não condiz o que eles pensam em casa, com a educação que têm dado</b> (pretendem dar).</p>	
<p>158. o <b>problema maior</b> é a questão da <b>tecnologia</b>. Essa liberdade, que a <b>criança não tem maturidade</b>... Então <b>ela burla</b>, pesquisa tudo o que deve, <b>o que não deve</b>, ela entra em sites que não deve, joga... joga <b>jogos permissivos</b>. Então tudo que eu percebo que está influenciando, eu tenho</p>	

**perguntado ao pai.** E isso, o pai, **quando você vê (fala) que está influenciando** aqui, o pai já ajuda, ele **começa a ver**. A criança **começa a melhorar** aqui, na sala em questão de atenção, de fazer as atividades.

159. estão meio perdidos daquilo que é bom. Eles **não têm tempo para ser pais**, na verdade é isso. Só realmente assim, os que tiveram filhos, são os **pais biológicos**. Estão para prover, **são provedores**. Eu vejo assim que uns **desconhecem mesmo**. Quando você conversa com esse pai, mostrando dessa necessidade estar junto, de brincar, disso, daquilo, de dar atenção... **Ele não tem tempo** para fazer a lição, mas liga, pede, quando chegar fala: “Nossa, que bom que você fez, deixa eu ver sua agenda”, **dispensar uns 10 minutos**. Aquele pai que não vê o dia todo, **ele não dispende nenhum minuto com esse filho**.

160. Eu tive **uma mãe** que disse: “Ai, não posso acompanhar ... **não posso acompanhar meu filho**”, eu falei “Olha, você não pode acompanhar, você está trabalhando o dia todo... **Alguém precisa fazer** o serviço, eu não sei quem. Mas alguém precisa **verificar se ele fez a lição, estudar com ele**. **Ele não tem condições de se guiar sozinho, ele precisa!** ”. Então eu mostrei para ela que **o papel de pai, de mãe, ela não pode delegar**. Mas se ela não pode estar presente, se ela tem que trabalhar para sustentar, alguém precisa... quem vai ficar com esse garoto? **Ela acha que não tem essa necessidade**, que já está no quinto ano.

161. “**Ah, eu não faço a tarefa** porque eu tenho que **cuidar do meu irmão**, que tem que **limpar a casa**”, como se a criança estivesse sendo explorada. A criança conta essa história para você, aí você com todo amor, relata aos pais: “Olha, hoje eu **fiquei preocupada porque Fulano relatou isso**, isso procede?” Então **você deixa registrado ali que a criança está trabalhando**, que está.... Então quando o pai vê aquilo, o pai, ou vem conversar.... São situações que você de repente pergunta “Olha, dormiu duas vezes essa semana na sala, **o que está acontecendo?**”

**163. Tem pais que vem achando que está tudo bem, que não existe o problema.** Mas a maioria deles, quando vêm, **eles já sabem que tem**.

166. De repente **uma aqui é adotiva, e está super bem resolvida**. A **outra, mora com pai e mãe e está me dando trabalho**. A outra que **a mãe não trabalha (e o filho) me dá trabalho**, mais ainda do que aquela que trabalha, porque têm mães não conseguem entender que **não basta não trabalhar...** todo um contexto.

193. **Não chega a esse ponto de não conseguir trabalhar** com ele (indisciplina em casos extremos), porque **quando você sente que está com dificuldade** de trabalhar o aluno, não tem crescido, **mas que ele tem potencial**, eu sempre prezo por aquele casamento de escola e lar. E aí **você vai à fonte (a família)**.

194. Quando **eu percebo que não está dando certo**, que este aluno **está com muita dificuldade**, a primeira coisa é **conversar com os pais** e aí a gente **acaba entendendo melhor esse aluno**; os **pais acabam compreendendo a necessidade** dele ter um comportamento diferente em classe, os pais reconhecem, depois disso, **isso traz bons resultados**.

103. Então assim, se você percebe que **em casa ele não vai receber o que**

<p><b>você pode dar</b>, e que esse pai não vai dar, aí <b>você tem que incentivar</b>, você tem que incentivar e dizer para ele, conversar e para ele saber, que <b>se os pais não estão interessados... estão, mas não conseguem demonstrar, não consegue dar atenção, não consegue fazer a lição com ele</b>, que ele faça essa lição, que ele comece a <b>ter responsabilidade</b>.</p>	<p>A família - Estimular o aluno a manter a visão crítica e cultivar boa imagem da família</p> <p><i>"seguir os passos daquele pai que é digno"</i></p>
<p>124. a <b>Bíblia</b> fala que nós temos que <b>honrar o pai e a mãe..</b>”, ele falou assim “Mas e <b>se o pai não prestar</b>, beber e fazer isso e aquilo...?” Aí você já percebe que na família.... Então você diz que quando o Papai do Céu fala isso, você tem que honrar, <b>seguir os passos daquele pai que é digno</b> de exemplo. Um jeitinho, você não tem que falar diferente.</p>	<p>18.</p> <p>Estimular o aluno a ser empreendedor e fortalecer visão de futuro</p> <p><i>"em grupos eles criaram produtos [...] você tem que incentivar"</i></p>
<p><b>73. em grupos eles criaram produtos</b>. Produtos <b>que eles iam vender para a classe</b>, criaram a ideia, o <b>slogan</b>, o <b>desenho</b>, para em outro momento a gente criar de repente até no concreto.</p> <p>74. eles começaram a ver muitas coisas que no passado a gente via no filme que parecia ficção, hoje é real (<b>cultivar visão empreendedora</b>). Nós temos a tecnologia, muitas coisas hoje aparecem irreais, e elas se tornaram realidade,</p>	<p>18.</p> <p>Estimular o aluno a ser empreendedor e fortalecer visão de futuro</p> <p><i>"em grupos eles criaram produtos [...] você tem que incentivar"</i></p>
<p>104. aí <b>você tem que incentivar</b>, você tem que incentivar e dizer para ele, conversar e para ele saber, ..., que ele faça essa lição, que <b>ele comece a ter responsabilidade</b>.</p>	<p>18.</p> <p>Estimular o aluno a ser empreendedor e fortalecer visão de futuro</p> <p><i>"em grupos eles criaram produtos [...] você tem que incentivar"</i></p>
<p>13. Hoje, por mais que tenha alguma pessoa me auxiliando, eu também <b>faço questão de corrigir os cadernos dos meus alunos, a correção ou ensinar o aluno eu procuro não delegar</b> eu não gostava de que alguém fizesse lugar da professora.</p>	<p>19.</p> <p>Reconhecer a afetividade, e valorização da pessoa do aluno e de seus interesses fortalece os vínculos e faz o estudante mais consciente</p>
<p>18b. Prá mim é tudo... é tão bom você ver... <b>com o conhecimento</b> que tem, <b>com o amor</b>, que não adianta só o conhecimento né, o conteúdo. eh, vc poder ajudar na formação, isto é essencial,</p>	<p>19.</p> <p>Reconhecer a afetividade, e valorização da pessoa do aluno e de seus interesses fortalece os vínculos e faz o estudante mais consciente</p> <p><i>"O aluno tem que sentir que ele é importante".</i></p>
<p>19. Nesses momentos <b>eu não entro em conflito, nem com o pai, nem com vó, nem com aluno...</b> Por ter este conhecimento de como lidar, como esta criança está, que família ela tem, que problemas ela pode estar enfrentando na sala de aula... então eu vejo que é por esse lado, isto tem me ajudado muito.</p>	<p>19.</p> <p>Reconhecer a afetividade, e valorização da pessoa do aluno e de seus interesses fortalece os vínculos e faz o estudante mais consciente</p> <p><i>"O aluno tem que sentir que ele é importante".</i></p> <p><i>"por mais que o pai não tenha visto [...]Mas a professora vai ver, a professora vai ver o crescimento".</i></p>
<p>103. Então assim, se você percebe que <b>em casa ele não vai receber o que você pode dar</b>, e que esse pai não vai dar, aí <b>você tem que incentivar</b>, você tem que incentivar e dizer para ele, conversar e para ele saber, que <b>se os pais não estão interessados... estão, mas não conseguem demonstrar, não consegue dar atenção, não consegue fazer a lição com ele</b>, que ele faça essa lição, que <b>ele comece a ter responsabilidade</b>.</p>	<p>19.</p> <p>Reconhecer a afetividade, e valorização da pessoa do aluno e de seus interesses fortalece os vínculos e faz o estudante mais consciente</p> <p><i>"você tem que incentivar".</i></p>
<p>104. aí <b>você tem que incentivar</b>, você tem que incentivar e dizer para ele, conversar e para ele saber, ..., que ele faça essa lição, que <b>ele comece a ter responsabilidade</b>.</p>	
<p><b>105. ele não está aprendendo, aí você incentiva</b>, mas de repente <b>em casa você não vai ter esse respaldo</b> e aí, como é que vai ficar com o aluno assim. <b>Tem pais que não veem os filhos</b>, eles trabalham no interior e chegam às 8 da noite.... O filho fica não sei com quem.</p>	

<p><b>106. Se a gente não desenvolver, tentar...</b> o aluno saber que o pai, que vai chegar aqui, olha, ele vai trazer a tarefa, a professora vai ver por mais que o pai não tenha visto, essa é uma realidade desse século de agora. <b>Mas a professora vai ver, a professora vai ver o crescimento</b>, é por aí porque se você falar “Olha, o pai não fez a tarefa com ele, eu não quero saber!”, como é que você vai desenvolver esse bom aluno?</p>	
<p>110. o <b>diálogo</b>, a seriedade com que o professor... a importância quando você demonstra que... <b>O aluno tem que sentir que ele é importante</b>, e que <b>ele estar aqui</b> também <b>tem um objetivo</b>. A professora também está aqui por um objetivo!</p>	
<p>2b. tive que <b>tomar esta decisão de caminhar, de crescer, desde cedo</b>      7. Uma das coisas que eu sempre tive que fazer, eu acho que <b>desde cedo...</b> <b>é pensar</b>. Parece que não, que de repente a gente novinha... mas eu vim de uma realidade que eu <b>tive que pensar muito cedo</b>, sobre mim, as <b>decisões</b>, o que eu desejava ou não...</p>	<p>20.      Ensinar para a vida -      Investir intensivamente      na ativação da      consciência; formação do      caráter e autonomia do      aluno</p>
<p>18b. Prá mim é tudo... é tão bom você ver... <b>com o conhecimento</b> que tem, <b>com o amor</b>, que não adianta só o conhecimento né, o conteúdo. eh, vc poder ajudar na formação, isto é essencial,</p>	<p><i>“o troféu é perceber isso,      mudança de caráter deles.”</i></p>
<p>21. é <b>construir as regras como eles...</b> lembrando sempre a criança, porque a criança <b>esquece muito</b>, e no final tudo dá certo, pelo menos não tenho tido muitos problemas.</p>	<p><i>“o que você vai passar pra      essa criança, [...] ensinar      [...] pra vida também.”</i></p>
<p><b>27. O que a gente faz é tornar os conteúdos práticos</b>, saber <b>o que é informação e o que é formação</b>. É pegar tudo aquilo que é <b>informação e tentar transformar</b></p>	<p><i>“você conseguiu leva-lo a      pensar, eh... mudar o      comportamento.”</i></p>
<p><b>27b. para que faça parte da formação</b>, daquela criança que, de repente, tem que passar a manhã inteira sentada, fazendo exercícios que de repente decora, esquece</p>	<p><i>“saber o que é informação      e o que é formação. É pegar      tudo aquilo que é      informação e tentar      transformar”</i></p>
<p>32. aquele aluno você conseguiu <b>leva-lo a pensar</b>, eh... mudar o comportamento. Não que você quis mudar o comportamento, mas ao conversar, ao dialogar... e <b>ele chegar a um consenso</b></p>	
<p>45. É grande no sentido assim, de... <b>o que você vai passar pra essa</b></p>	
<p><b>criança</b>, o que você vai conseguir <b>ensinar</b> ou tirar as dúvidas dela, e <b>pra vida também</b>.</p>	
<p>47. a criança dizer eu não quero ser assim eu <b>não quero ter filhos pra ficar no farol</b>, eu não quero ter filhos desta forma, eu <b>não quero fazer o que meu pai fez comigo</b>, minha mãe fez comigo...</p>	
<p>48. Acho interessante, é muito, muito interessante <b>eles chegarem a esta conclusão</b>, não é?</p>	
<p>50. ... <b>trabalho com muita clareza na sala de aula</b>, serem <b>verdadeiros</b>, acima de tudo a gente acaba <b>estabelecendo um vínculo</b> assim... não digo de amizade não, não é de amizade, é <b>de responsabilidade</b>,</p>	
<p>51. de... a <b>criança ser ciente da situação</b>, pensar antes de agir, pensar antes de falar.</p>	
<p>83. eu preciso saber o conteúdo, mas <b>antes de ter essa preocupação de passar o conteúdo</b>, a <b>minha preocupação é como essa criança vai receber</b>, esse primeiro momento da apresentação desse conteúdo, o <b>que vai ficar</b></p>	

<p>103. Então assim, se você percebe que <b>em casa ele não vai receber o que você pode dar</b>, e que esse pai não vai dar, aí <b>você tem que incentivar</b>, você tem que incentivar e dizer para ele, conversar e para ele saber, que <b>se os pais não estão interessados... estão, mas não conseguem demonstrar, não consegue dar atenção, não consegue fazer a lição com ele</b>, que ele faça essa lição, que ele comece a <b>ter responsabilidade</b>.</p>	
<p>137. <b>A escola tem feito bastante palestras.</b> A escola tem trazido, tem tentado promover... Nas <b>salas</b>, nós também, através dos <b>projetos</b>, de <b>teatros</b>, mostrando isso, tentando incutir...</p>	
<p><b>148. é perigoso, essa liberdade tão cedo. A maturidade que ele não tem.</b> A mãe concorda também acabou tirando a <b>internet</b> dele... Mas é uma criança que já reconheceu que foi errado,</p>	
<p>174. que (<b>realização do professor</b>) <b>não é o aluno passar de ano</b> não. Sabe aquela coisa, “passou de ano!”. Mas eu vejo assim: o <b>verdadeiro troféu</b> é quando esse aluno, você <b>escuta lá na outra série como ele está</b>. Você percebe assim, ele chorava, não chora mais, ele brigava, não está mais assim, <b>aquela continuidade</b>. Isso é muito bacana, daquilo que ele aprendeu, isso é muito bom. Aí você os encontra por aí e você vê que tem uns que ainda precisam dar essa continuidade, isso é muito triste, de repente não foi dada, né! Mas <b>o troféu é perceber isso, mudança de caráter deles</b>.</p>	
<p><b>178. a disciplina é tudo</b>, você precisa ser uma pessoa disciplinada e saber em que momento aplicar, <b>em que momento ser autoridade</b>.</p>	
<p><b>193. Não chega a esse ponto de não conseguir trabalhar</b> com ele (indisciplina em casos extremos), porque <b>quando você sente que está com dificuldade</b> de trabalhar o aluno, não tem crescido, <b>mas que ele tem potencial</b>, eu sempre prezo por aquele casamento de escola e lar. E aí <b>você vai à fonte (a família)</b>.</p>	
<p><b>194. Quando eu percebo que não está dando certo</b>, que este aluno <b>está com muita dificuldade</b>, a primeira coisa é <b>conversar com os pais</b> e aí a gente <b>acaba entendendo melhor esse aluno</b>; os <b>pais acabam compreendendo a necessidade</b> dele ter um comportamento diferente em classe, os pais reconhecem, depois disso, <b>isso traz bons resultados</b>.</p>	
<p>11. Olha <b>eu tinha disciplina e respeito pelo professor</b>... Era diferente, então assim, eh... o que o professor falava os pais concordavam, <b>não fui de ficar de castigo</b>, essas coisas... de ser uma criança assim rebelde não. <b>Sempre queria fazer</b>,</p>	<p>21. Propor liberdade com responsabilidade, a seu tempo,</p>
<p>32. aquele aluno você conseguiu <b>leva-lo a pensar</b>, eh... mudar o comportamento. Não que você quis mudar o comportamento, mas ao conversar, ao dialogar... e <b>ele chegar a um consenso</b></p>	<p><i>“vocês vão poder ficar juntos, porque vocês conversam baixinho, vocês dão conta da lição. Então depende muito desse desenvolvimento”.</i></p>
<p>145. não precisam ter <b>nenhum amigo, na hora de aprender</b>. <b>A aprendizagem é solitária!</b> Ele não precisa estar ao lado daquele amigo para estar conversando para poder aprender, tem isso. Eu trabalho assim com eles. Por exemplo, no <b>começo do ano</b> eles sentaram duas semanas onde desejaram. Eu procurava dar atividades que eles não precisassem estar copiando muito da lousa. Ou, o menor ia para frente e dava uma trocada, mas eles adoravam <b>sentar onde quisessem</b>. Aí na terceira semana</p>	<p><i>“o professor tem que ter essa autoridade de separar (organizar). ”</i></p>

<p>eu já fui “Olha, nessa semana a Prô já viu que <b>algumas coisas não funcionam bem</b>. Fulano senta perto de fulano... vocês <b>se atrasam</b> e tal. Agora você com você, vocês vão <b>poder ficar juntos</b>, porque vocês conversam baixinho, vocês <b>dão conta da lição</b>”. Então <b>depende muito desse desenvolvimento</b>. Se eu percebo que está atrapalhando, são crianças imaturas, que não podem ficar perto uma das outras, elas não vão ficar. É nessa hora que o <b>professor tem que ter essa autoridade de separar (organizar)</b>.</p>	
<p>78. você só tenha esse <b>cuidado</b> e tenha <b>paciência</b> (na hora da empolgação pelo tema) porque se você não tiver... aí quando eles apresentam e <b>você vê que coisa maravilhosa</b>, a ideia, com o outro, a <b>questão dos pares</b>, estar trabalhando ali, <b>um ajudando o outro</b>, isso é muito bom. Olha, é que depende do objetivo, assim, eu vejo que o objetivo também não é só de repente <b>um ensinar para o outro</b>,</p>	<p>22. Fortalecer solidariedade e responsabilidade social entre os colegas e a comunidade <i>“um ajudando o outro [...] um ensinar para o outro”</i></p>
<p>79. essa <b>interação, respeito</b>, porque senão, <b>eles precisam entender que eles estarão em grupo</b>, mas que o <b>resultado é individual</b>, então cada um faz, eu não acredito muito nessa história de que cada um faz um pedacinho não, hoje <b>eles discutiram, criaram o produto</b>, mas <b>cada um registrou no seu caderno</b></p>	
<p>169. vê (<b>alunos</b>) das <b>famílias que tem uma religião</b>, que tem <b>temor a Deus</b>, elas <b>são diferentes em salas de aulas</b>, a gente vê assim, que tem temor. Não precisa ser crente, até o <b>católico</b> a gente tem <b>praticantes com valores religiosos</b>. É muita diferença, é um temor, é uma coisa bonita que tem aqui dentro que facilita. A gente vê <b>um cuidando do outro</b>,</p>	
<p>171. A <b>religião ajuda a cultivar... o respeito....</b> Olha, valores aqui na escola, os <b>valores são voltados muito à prática</b>. Eu acho que a prática desses valores, nós temos a parte do momento com os alunos, da <b>meditação, os projetos de solidariedade, de visitar asilos</b>, disso, daquilo. Então assim, é uma <b>prática muito boa</b>. Esse ano mesmo nós já fizemos várias paneladas de <b>alimentos</b>. O trabalho social, de <b>conhecer as necessidades das pessoas</b>, mesmo aqui da escola, dos arredores, das <b>pessoas que necessitam, e ajudar</b>. Os alunos conhecerem <b>outras realidades que eles não vivem (não conhecem)</b>, e talvez <b>não valorizam o que têm</b>. Partindo disso eles <b>começam a valorizar, refletir, dar mais valor ao que recebem... dividem</b>. 25</p>	
<p>79. essa <b>interação, respeito</b>, porque senão, <b>eles precisam entender que eles estarão em grupo</b>, mas que o <b>resultado é individual</b>, então cada um faz, eu não acredito muito nessa história de que cada um faz um pedacinho não, hoje <b>eles discutiram, criaram o produto</b>, mas <b>cada um registrou no seu caderno</b></p>	<p>23. Realizar atividades em grupo bem supervisionadas para garantir envolvimento e avaliação das atividades individualmente <i>“interação, respeito [...] eles estarão em grupo [...] eles discutiram, criaram o produto”</i></p>
<p>80. Não é no grupo, eu trabalho muito a individualidade deles e <b>costumo não dar uma nota para o grupo</b> não, eles <b>podem até trabalhar em grupo, mas vai ser nota individual</b>.</p>	
<p>107. Então, o <b>aluno disciplinado</b> eu acho que é <b>aquele que não necessita do professor para motivá-lo, para ajuda-lo</b>. Porque tem aluno que ele já sabe “Olha, tem que fazer isso tal”.</p>	
<p>145. não precisam ter <b>nenhum amigo, na hora de aprender</b>. A</p>	

<p><b>aprendizagem é solitária!</b> Ele não precisa estar ao lado daquele amigo para estar conversando para poder aprender, tem isso. Eu trabalho assim com eles. Por exemplo, no <b>começo do ano</b> eles sentaram duas semanas onde desejaram. Eu procurava dar atividades que eles não precisassem estar copiando muito da lousa. Ou, o menor ia para frente e dava uma trocada, mas eles adoravam <b>sentar onde quisessem</b>. Aí na terceira semana eu já fui “Olha, nessa semana a Prô já viu que <b>algumas coisas não funcionam bem</b>. Fulano senta perto de fulano... vocês se <b>atrasam</b> e tal. Agora você com você, vocês vão <b>poder ficar juntos</b>, porque vocês conversam baixinho, vocês <b>dão conta da lição</b>”. Então <b>depende muito desse desenvolvimento</b>. Se eu percebo que está atrapalhando, são crianças imaturas, que não podem ficar perto uma das outras, elas não vão ficar. É nessa hora que o <b>professor tem que ter essa autoridade de separar (organizar)</b>.</p>	<p><i>“o professor tem que ter essa autoridade de separar (organizar).”</i></p>
<p>146. que na <b>hora de fazer o grupo</b> ele quer só fazer o grupo com um colega, não aceita o outro, porque ele acaba <b>manipulando</b>, ele acaba brigando, e o outro vai ficando quieto, submissos a ele. Então eu vejo assim que a gente tem que ter sabedoria nessa hora. Em questão do grupo, você pode <b>formar o grupo</b> um dia que <b>cada um escolha com quem vai ficar</b>, o <b>outro (dia) é você que escolhe</b>.</p>	
<p>80. Não é no grupo, eu trabalho muito a individualidade deles e <b>costumo não dar uma nota para o grupo</b> não, eles <b>podem até trabalhar em grupo, mas vai ser nota individual</b>.</p>	<p>24. Buscar critérios de avaliação mais eficientes</p>
<p>86. na <b>avaliação</b>. Então, eu <b>prezo por aquilo que eu creio ser fundamental</b>, então assim na hora de uma avaliação eu não vou cobrar aquilo que eu vejo que não, não é nem fazer parte do dia a dia, não é um conteúdo... quando não é relevante. Eu preciso <b>cobrar aquilo que é relevante</b>.</p>	<p><i>“eu prezo por aquilo que eu creio ser fundamental [...] preciso cobrar aquilo que é relevante.”</i></p>
<p>107. Então, o <b>aluno disciplinado</b> eu acho que é <b>aquele que não necessita do professor para motivá-lo, para ajuda-lo</b>. Porque tem aluno que <b>ele já sabe</b> “Olha, tem que fazer isso tal”.</p>	<p><i>“para mim é um bom aluno, ele cresceu.”</i></p>
<p>99. eu não saberia te <b>definir o que é um bom aluno</b>! Porque eu vejo assim, você pode perguntar para mim um bom aluno é aquele que te dá trabalho e tudo, mas aquele aluno que está na sala e que ele veio de repente tirando um 08 e ele tem condições de tirar um 10, para mim ele não é um bom aluno. Aquele que veio com 04 e de repente ele tirou um 07, <b>para mim é um bom aluno, ele cresceu</b>. Então assim, a minha visão é diferente, é muito...</p>	
<p>100. É, é assim, o <b>bom aluno</b> eu acho que ele está aqui dentro, sabe aquela coisa de desenvolver, eu falo para eles que eu não concordo, eu <b>já cheguei a chamar a família, o aluno tirando 7.5, 8</b>, um aluno que tem potencial, <b>tem potencial para ir melhor</b>, mas estava brincando muito, aquela coisa toda. Não é a nota em si, mas o que ele estava demonstrando em todos os aspectos. O crescimento.</p>	
<p>81. eu <b>não gosto muito de trabalhar com data predeterminada (programa engessado)</b> porque você pode até ter um calendário e tudo, mas às vezes <b>você planeja e de repente não é aquilo</b>,</p>	<p>25. Acatar planejamento estabelecido</p>

<p>82. aos livros, <b>você faz de tudo para tornar prático e usá-los todos (os livros)</b>, eu sempre fui uma professora que <b>não deixei uma página sem usar</b>, sempre usei “Ah, isso não é interessante”, não, o pai gosta que você use... e você torna, dá uma <b>atividade lúdica relacionada</b> aquilo que está no livro, quando você vai para o livro é fácil e com relação aos conteúdos eu penso assim, você <b>tem que ser flexível</b> porque são seres humanos.</p>	<p>hierarquicamente e desenvolvê-lo com criatividade</p> <p><i>“você dá uma atividade lúdica relacionada [...]item que ser flexível”</i></p>
<p>8. Mas minha vontade foi tão grande, eu vejo assim que é um querer, não dá pra explicar <b>aquela vontade de sempre querer e estudar</b>.</p> <p>25. A oportunidade <b>do professor, ele não pode deixar nenhuma oportunidade passar</b>, o professor <b>tem que ser um eterno estudante</b>. Não dá para você não estudar, não ler, não ficar, não <b>interagir com o meio</b>... e quando eu falo meio, não é só a sala de aula... o que está acontecendo, da <b>formação das famílias</b>, de tudo o que acontece na <b>sociedade</b>. A sociedade hoje está mudada, e a gente precisa....</p>	<p>26. Reconhecer limitações pessoais e controlar impulsividade para garantir eficiência</p>
<p><b>27. O que a gente faz é tornar os conteúdos práticos, saber o que é informação e o que é formação. É pegar tudo aquilo que é informação e tentar transformar</b></p>	<p><i>“a gente tem a tendência de se sentir incomodado porque fomos moldados em um padrão, mas eu me contengo [...]eu consigo me controlar”</i></p>
<p>29. ... tudo que eu fizesse seria <b>voltado para a faixa etária dessa criança</b>, a mental, não só cronológica.</p> <p>78. você só tenha esse <b>cuidado</b> e tenha <b>paciência</b> (na hora da empolgação pelo tema) porque se você não tiver... aí quando eles apresentam e <b>você vê que coisa maravilhosa</b>, a ideia, com o outro, a <b>questão dos pares</b>, estar trabalhando ali, <b>um ajudando o outro</b>, isso é muito bom.</p> <p>Olha, é que depende do objetivo, assim, eu vejo que o objetivo também não é só de repente <b>um ensinar para o outro</b>,</p>	<p><i>“difícil é não misturar as coisas... O professor precisa permanecer calmo,”</i></p>
<p><b>105. ele não está aprendendo, aí você incentiva, mas de repente em casa você não vai ter esse respaldo</b> e aí, como é que vai ficar com o aluno assim. <b>Tem pais que não veem os filhos</b>, eles trabalham no interior e chegam às 8 da noite.... O filho fica não sei com quem.</p>	<p><i>“Porque senão ele começa a ficar nervoso, aí de repente a criança percebe,”</i></p>
<p><b>113. A maior dificuldade</b> que a gente tem hoje é que assim, “<b>lá, escola!</b>”.... Existe um vácuo tão grande entre... A gente volta no primeiro ponto... “<b>família</b>”. Sabe, porque hoje a <b>escola, virou</b> mais ou menos assim: <b>como um “depósito”! Eu deixo e depois eu pego</b>, mais ou menos isso!</p>	<p><i>“tenha esse cuidado e tenha paciência”</i></p>
<p><b>114. “que bom ficar aqui na escola pro!”</b>, porque tem que tem... Aí você fala “Nossa, um feriado seria tão bom pra descansar!” Mas é a estrutura mesmo, viu! Cada dia que passa, está tão diferente dar aulas, as famílias estão tão diferentes, tão diferentes!</p>	<p><i>“escola, virou [...] como um “depósito”! Eu deixo e depois eu pego,”</i></p>
<p>116. Olha, eu sou ciente do que está acontecendo, a <b>gente tem a tendência de se sentir incomodado</b> porque fomos moldados em um padrão, mas <b>eu me contengo</b> e eu consigo dizer que, por mais que de repente <b>eu percebo que está exagerando</b>, eu começo a refletir, “Não, isso não está, eu tenho que...”, <b>eu consigo me controlar</b>, então nesse sentido.</p>	
<p>122. <b>por exemplo, eu estou com um problema lá fora</b>, problema de <b>família</b>, sei lá o quê. Tem professor que consegue... <b>difícil é não misturar as coisas...</b> O professor <b>precisa permanecer calmo</b>, saber que ele está ali na sala e que aquele momento.... Porque <b>senão ele começa a ficar</b></p>	

<p><b>nervoso</b>, aí de repente a <b>criança percebe</b>, a criança sente quando o professor está agitado.</p>	
<p>134. tem momento que ela precisa ficar (Classe em polvorosa)! <b>Não tem como você manter uma sala</b> o tempo todo no <b>mesmo ritmo</b>. Então <b>tem momento</b> que o assunto... eles vão, e quando eles sabem... <b>eu não levanto a voz, não grito, não bato na lousa, nada!</b> <b>Exageram um pouco</b>, mas esse pouco eu creio que seja <b>dentro do limite</b>, que precisa disso, você vê que é <b>uma necessidade</b>, você <b>não olha isso como indisciplina</b>.</p>	
<p><b>184. independente do ambiente você é o professor</b>, você precisa <b>estar auto motivado</b> porque senão como é que você vai... <b>Auto motivado</b>, vou <b>preparar</b>, vou <b>fazer</b> isso, vou fazer aquilo. E você, fazendo tudo isso, de repente não vai ser reconhecido. De repente não vai fluir como você gostaria, mas você fala “fiz, estou tentando”... agora se você já não faz com tudo isso... Por isso que <b>hoje em dia</b> a gente vê que tem <b>muitos profissionais doentes</b>,</p>	
<p>8. Mas minha vontade foi tão grande, eu vejo assim que é um querer, não dá pra explicar <b>aquela vontade de sempre querer e estudar</b>.</p>	<p>27. Reconhecer necessidade de crescimento pessoal/profissional e buscar ampliação de conhecimento específico</p>
<p>25. A oportunidade <b>do professor, ele não pode deixar nenhuma oportunidade passar</b>, o professor <b>tem que ser um eterno estudante</b>. Não dá para você não estudar, não ler, não ficar, não <b>interagir com o meio</b>... e quando eu falo meio, não é só a sala de aula... o que está acontecendo, da <b>formação das famílias</b>, de tudo o que acontece na <b>sociedade</b>. A sociedade hoje está mudada, e a gente precisa....</p>	
<p>61. Para um professor de 5º ano também, porque assim, <b>você precisa estudar muito mais</b>. Não é só chegar na sala... você precisa estudar, você <b>precisa preparar</b>, porque os <b>conteúdos</b> se tornam mais <b>complexos</b>. E não é só numa disciplina, em todas. E essa <b>base ainda continua aqui</b>.</p>	<p><i>“A oportunidade do professor, ele não pode deixar nenhuma oportunidade passar, o professor tem que ser um eterno estudante.”</i></p>
<p>98. eu <b>me tornei uma boa professora</b> através daqueles (<b>lidando com</b>) <b>que eram rotulados de maus alunos</b>, eu acho que <b>quando você pensa</b> “Ah, esse aluno é um bom aluno por causa disso, <b>tem dificuldade por causa disso</b>, por causa daquilo”. E <b>quando você aproxima e faz diferença</b> na vida desse “mau aluno”, você vai se tornando uma boa pessoa, uma boa professora, porque <b>isso exige de você</b>.</p>	
<p>11. Olha <b>eu tinha disciplina e respeito pelo professor</b>... Era diferente, então assim, eh... o que o professor falava os pais concordavam, <b>não fui de ficar de castigo</b>, essas coisas... de ser uma criança assim rebelde não. <b>Sempre queria fazer</b>,</p>	<p>28. Pautar a própria conduta em exemplos nobres de professores que dão o seu melhor e inspiram respeito e disciplina</p>
<p>12. a <b>minha professora... sempre foi exigente</b> assim com ela, a minha professora <b>tinha que corrigir as minhas avaliações</b>. Se fosse uma outra pessoas, uma auxiliar eu não aceitava,</p>	
<p>15. era tão sério, tão levado a sério ... os <b>professores assim bem direcionados</b>, bem <b>responsáveis</b>, então isso... a gente percebia na <b>postura do professor</b>, na <b>postura dele</b>, então <b>não gerava (indisciplina)</b>... e quando surgia algum conflito ou alguma coisa assim, sempre na sala tem... Eu me lembro de 3 colegas, que elas eram assim pessoas meio difíceis, de responder de não respeitar, mas a <b>maneira como os professores lidavam</b> com isto era algo assim <b>fantástico</b>, é de, de repente não repreender daquela forma assim, “você está errada” mas <b>sempre questionando</b></p>	<p><i>“a maneira como os professores lidavam [...] não gerava (indisciplina)...”</i></p>
<p>31. É uma palavra que parece meio utópica. Eu acho que quando você escolhe... <b>eu me sinto realizada. Realização!</b></p>	<p>29. Cultivar conceitos,</p>

<p>33. esse crescimento. Eles <b>crescendo, fazendo um texto...</b> de repente não consegue fazer tudo direito... a <b>leitura</b>, você vê que está lendo e a leitura começa a render. Você vê que ele <b>começa a descobrir</b></p>	<p>critérios e valores de um magistério consciente: gratificação</p>
<p>87. vou cobrar dele uma expressão numérica <b>se ele não sabe nem somar, nem dividir</b>. Então eu preciso <b>paralelamente</b> eu preciso, eu estou ensinando, a expressão numérica, mas paralelo eu <b>tenho que resgatar isso</b>, para mim é o mais importante.</p>	<p><i>"Ele se tornar um bom aluno vai depender só do professor, porque os pais não têm condições e nem vão fazer nada"</i></p>
<p>101. é <b>disléxica</b>, eu, primeiro, <b>não fico lendo</b> para ela. Primeiro ela vai ler tudo, e ela vai dar trabalho... porque <b>ela lê e eu confiro a compreensão</b> dela e de repente eu <b>vejo que a menina acertou</b> uma coisa que não precisou eu ler, nem explicar para ela.</p>	<p><i>"na formação de um bom aluno, é você descobrir onde você pode ajudar,"</i></p>
<p>102. o <b>aluno...</b> <b>Ele se tornar um bom aluno</b> vai depender só do <b>professor</b>, porque <b>os pais não têm condições e nem vão fazer nada</b> e não basta trocar de pai, então eu acho que <b>na formação de um bom aluno você descobrir onde você pode ajudar</b>, onde é o limite dele e que ele necessita de você.</p>	<p><i>"eu me sinto realizada. Realização!"</i></p>
<p>119. estão copiando, estou <b>percebendo que eles estão cansadinhos, quietinhos</b>, os da manhã acontece mais isso, os da tarde são bem elétricos... aí eu <b>digo</b> assim: "Pronto, <b>vamos levantar! Tomar água!</b> <b>Estica</b> o olho, estica a perna, estica braço, estica a língua!"</p>	
<p>192. e <b>quando você vive pensando, tendo um sonho, acreditando nisso, você faz um trabalho melhor</b>, você vê como <b>aluno também acredita, e isso muda a vida da gente</b>. <b>Você ter um sonho a realizar</b> que nós cremos que não vai demorar muito.</p>	
<p>4. professores lá no (...) que tinham somente uma maneira de ensinar o aluno, e isto de repente não atingia a todos... e então <b>era passado o conteúdo, se o aluno não aprendesse o problema era do aluno</b>, isto mexeu muito comigo</p>	<p>30. Manter uma visão crítica do sistema educacional (aprender como não fazer) e busca de alternativas que favoreçam a boa formação do aluno</p>
<p>6. naquele tempo em que eu estudava, se toda a <b>classe fosse mal, o professor era o bom...</b> os alunos não sabiam. Então tudo aquilo que aconteceu comigo como aluna, e não só comigo, com veios colegas pra mim <b>não foi exemplo para que eu pudesse seguir</b>, e sim que eu fizesse diferente, que eu fizesse como eu gostaria que alguém tivesse feito comigo... Mas foi crescimento...</p>	<p><i>"nós temos muitos conteúdos, muitos livros[...]tanta informação e a parte da formação de repente fica um pouquinho..."</i></p>
<p>16. Mas em <b>outra universidade</b>, onde eu fiz a segunda graduação, havia a falta de respeito, a <b>falta de respeito, o jeito de tratar o aluno...</b> como <b>se o aluno não fosse alguém</b>,</p>	<p><i>"modificaria a questão da teoria e prática"</i></p>
<p>23. (muita gente) <b>espera alguém te oferecer</b>, alguém tem que me oferecer, <b>não vai atrás, não busca</b>. E, às vezes, <b>você por buscar é criticada...</b></p>	<p><i>"Muitos professores sofrem muito porque não estão preparados."</i></p>
<p>24. e porque <b>se você esperar muito ser motivado pelo ambiente</b>, isto é geral... não tem alunos que queiram estudar, você não tem pais que valorizam o professor como antigamente... então se <b>você for por este lado de espera, é melhor que você pare de trabalhar</b>, porque você vai ser <b>uma pessoa doente</b>, uma pessoa que não vai trazer alegria, não vai trazer crescimento, não vai proporcionar, não vai ser um mediador.</p>	
<p>24c. Por exemplo, eu estou <b>encantada pela inclusão</b>. Encantada! <b>Decepção</b>! Ao mesmo tempo... por quê? Ao mesmo tempo você tem um aluno em classe... você tendo este conhecimento <b>você vai fazer de tudo para ajudar este aluno</b>. Só que <b>quando ele vai para o</b></p>	

<p><b>Fundamental II... não é dada essa continuidade.</b> Ele é esquecido, ele está ali como número, só socialmente, e isso tem <b>me incomodado muito</b>.</p>	
<p><b>27b. para que faça parte da formação,</b> daquela criança 28. que, de repente, tem que passar a manhã inteira sentada, fazendo exercícios que de repente decora, esquece 71. nós <b>temos muitos conteúdos, muitos livros</b> para dar conta, mas mesmo diante disso, eu sempre ou introduzo a unidade ou o assunto, eu tento fazer de forma lúdica, de forma diferente porque eles já pegam e aí seguem. Mas eu, se eu pudesse, <b>eu teria menos livros</b>.</p>	
<p><b>72. Menos livros,</b> menos conteúdos, porque tem coisas que eu vejo assim que não é que eu seja contra os livros, mas aquilo que eu repito, <b>tanta informação e a parte da formação de repente fica um pouquinho...</b></p>	
<p>83. eu preciso saber o conteúdo, mas <b>antes de ter essa preocupação de passar o conteúdo</b>, a <b>minha preocupação é como essa criança vai receber</b>, esse primeiro momento da apresentação desse conteúdo, o <b>que vai ficar</b></p>	
<p>89. essa história da <b>criança ficar sentada</b>, eu olho, eu fico assim com o nosso sistema, <b>nossa sistema nacional</b>, sistema <b>de educação</b> da gente continua ainda <b>nas fileirinhas</b>, aquela coisa toda, isso <b>me incomoda tanto</b>, a <b>criança só estar sentada, criança é movimento</b>, está só sentada à manhã toda, sem movimento.</p>	
<p>155. Muitos <b>professores</b> sofrem muito <b>porque não estão preparados</b>. Eles não têm essa visão.</p>	
<p>175. modificaria a <b>questão da teoria e prática</b>, ter exemplos e outras coisas mais. Sabe assim, por exemplo, eu fui falar de brotamento: eu <b>quero plantar</b>, eu cheguei a plantar com eles... mas assim, eu queria aquele ambiente que <b>você mostra ali na prática</b>: você <b>mexe na terra</b>, está falando de reprodução de plantas. Pode fazer <b>tudo muito prático</b>, porque eu creio que aí sim a nossa filosofia seria perfeita, o <b>desenvolvimento harmônico de tudo</b>.</p>	
<p><b>176. o profissional que às vezes está ministrando aulas (na universidade)</b> para ele, é um profissional que faz tanto tempo que ele esteve em uma sala de aula... ele <b>está desvinculado da realidade!</b> E ele vai, ele <b>cobra</b>, ele fala algo <b>que não está acontecendo</b> mais, que antigamente funcionava, mas que <b>agora não funciona mais!</b> É meio complicado isso, muito complicado! A <b>teoria e prática, mesmo a formação desse professor</b>.</p>	
<p>177. você pode até ensinar um professor, o conteúdo, <b>mas é difícil você ensinar alguém a ter disciplina (e a lidar com a indisciplina)</b>. E eu sempre digo que <b>a disciplina é tudo</b>, você precisa ser <b>uma pessoa disciplinada</b> e saber em que momento aplicar, <b>em que momento ser autoridade</b>.</p>	
<p>24. e porque <b>se você esperar muito ser motivado pelo ambiente</b>, isto é geral... não tem alunos que queiram estudar, você não tem pais que valorizam o professor como antigamente... então se <b>você for por este lado de espera, é melhor que você pare de trabalhar</b>, porque você <b>vai ser</b></p>	<p>31. Estar seguro de suas competências; exercer automotivação; não viver</p>

<p><b>uma pessoa doente</b>, uma pessoa que não vai trazer alegria, não vai trazer crescimento, não vai proporcionar, não vai ser um mediador.</p>	<p>em função do reconhecimento externo</p>
<p>41. Meus sentimentos em relação a isto é um <b>sentimento bom</b>, porque é uma fase que eles estão entrando na pré-adolescência e eu percebo que <b>tenho papel importante</b>. Eles têm muitas dúvidas muitas angústias, já.</p>	<p><i>"tenho papel importante"</i></p>
<p>43. ... e eu me sinto uma <b>ferramenta útil</b> nessa hora.</p>	<p><i>"independente do ambiente você é o professor, você precisa estar auto motivado"</i></p>
<p>44. (O peso desta responsabilidade) É grande! Grande, mas não é impossível de suportar. Dá pra fazer, é <b>muito gratificante</b> não é difícil.</p>	
<p>149. em casa <b>os pais às vezes não dão conta de cuidar desse aluno</b>, de <b>fazer a tarefa</b>.... Eles <b>transferem muito isso para o professor</b>, acabam transferindo, parece que é difícil. Sempre tem <b>um culpado, sempre é o professor</b>.</p>	
<p><b>150. a falta de ética... o professor corrige</b> de uma forma, a <b>mãe diz que está errado... e alguém apoia</b> a mãe... aquelas coisas todas....</p>	
<p><b>184. independente do ambiente você é o professor</b>, você precisa estar <b>auto motivado</b> porque senão como é que você vai... <b>Auto motivado</b>, vou <b>preparar</b>, vou <b>fazer</b> isso, vou fazer aquilo. E você, fazendo tudo isso, de repente não vai ser reconhecido. De repente não vai fluir como você gostaria, mas você fala “fiz, estou tentando”... agora se você já não faz com tudo isso... Por isso que <b>hoje em dia</b> a gente vê que tem <b>muitos profissionais doentes</b>,</p>	
<p>50. ... <b>trabalho com muita clareza na sala de aula</b>, serem <b>verdadeiros</b>, acima de tudo a gente acaba <b>estabelecendo um vínculo</b> assim... não digo de amizade não, não é de amizade, é <b>de responsabilidade</b>,</p>	<p>32. A filosofia cristã como bom fundamento para fortalecer o cultivo de valores</p>
<p><b>167. Quando eles (pais) procuram a nossa escola</b>, eles já sabem que nós iremos <b>trabalhar valores</b>, aqueles valores que não se perderam por aí. Nós continuamos com os valores que não se perderam, nós continuamos trabalhando os mesmos valores. Só que eu acho assim, que cada dia que passa você trabalhando, como se não tivesse valor o que você está passando ali... porque em casa é diferente. Por mais que o pai queira isso, é uma coisa muito diferente, as famílias de hoje em dia.... Mas <b>existem aquelas que prezam, e que isso sustenta</b>. Ainda na sala de aula nós temos <b>muitas famílias que prezam por esses valores</b>.</p>	<p><i>"A religião ajuda a cultivar... o respeito.... [...] os valores [...] solidariedade [...] famílias prezam por esses valores."</i></p>
<p>168. da <b>filosofia cristã</b>, não quero entrar, e ao mesmo tempo sim. Eu acho que a <b>empatia, o respeito ao próximo</b>, primeiramente a <b>Deus</b>.... Mas eu quero mais lidar com eles, coisas do que eu vejo, que eu estou ali. Para alguns Deus é muito abstrato, aquela coisa toda, mas esse respeito, esse respeito ao próximo, o <b>se colocar no lugar do outro</b>, isso para mim é muito importante, porque é o que eles precisam, é <b>o que mais eles precisam</b>.</p>	<p><i>"da filosofia cristã, [...] a empatia, o respeito ao próximo, primeiramente a Deus [...] colocar no lugar do outro, [...] é o que mais eles precisam."</i></p>
<p>169. vê (<b>alunos</b>) das famílias que tem uma <b>religião</b>, que tem <b>temor a Deus</b>, elas são diferentes em salas de aulas, a gente vê assim, que tem temor. Não precisa ser crente, até o <b>católico</b> a gente tem <b>praticantes com valores religiosos</b>. É muita diferença, é um temor, é uma coisa bonita que tem aqui dentro que facilita. <b>A gente vê um cuidando do outro</b>,</p>	<p><i>"Quando eles (pais) procuram a nossa escola, eles já sabem que nós iremos trabalhar valores [...] temos muitas famílias que prezam por esses valores."</i></p>
<p><b>170. não é temor de medo, não</b>. É aquele temor de que é importante, não é medo. Eu acho que é uma coisa intrínseca, é uma coisa boa, <b>respeito ao</b></p>	<p><i>"(alunos) das famílias que tem uma religião, que tem temor a Deus, elas são diferentes em salas de aulas,"</i></p>

<p><b>semelhante, de ajudar. Até comigo</b></p>	
<p>171. A religião ajuda a cultivar... o respeito.... Olha, valores aqui na escola, os <b>valores são voltados muito à prática</b>. Eu acho que a prática desses valores, nós temos a parte do momento com os alunos, da <b>meditação, os projetos de solidariedade, de visitar asilos</b>, disso, daquilo. Então assim, é uma <b>prática muito boa</b>. Esse ano mesmo nós já fizemos várias paneladas de <b>alimentos</b>. O trabalho social, de <b>conhecer as necessidades das pessoas</b>, mesmo aqui da escola, dos arredores, das <b>pessoas que necessitam, e ajudar</b>. Os alunos conhicerem <b>outras realidades que eles não vivem (não conhecem)</b>, e talvez <b>não valorizam o que têm</b>. Partindo disso eles <b>começam a valorizar, refletir, dar mais valor ao que recebem... dividem</b>. 25</p>	
<p>175. modificaria a <b>questão da teoria e prática</b>, ter exemplos e outras coisas mais. Sabe assim, por exemplo, eu fui falar de brotamento: eu <b>quero plantar</b>, eu cheguei a plantar com eles... mas assim, eu queria aquele ambiente que <b>você mostra ali na prática</b>: você <b>mexe na terra</b>, está falando de reprodução de plantas. Pode fazer <b>tudo muito prático</b>, porque eu creio que aí sim a nossa filosofia seria perfeita, o <b>desenvolvimento harmônico de tudo</b>.</p>	
<p>185. A maioria dos nossos alunos não são adventistas, <b>os pais procuram a escola porque eles acreditam nos valores</b>, nos princípios que hoje são trabalhados,</p>	
<p>186. os alunos veem para cá, <b>os pais deixam isto claramente, a filosofia da escola</b>, como trabalhamos <b>principalmente os valores</b>.</p>	
<p>22. A minha característica (como professor adventista), eh... eu veja assim: <b>você precisa estar comprometido</b>, comprometimento, <b>amor</b>. E o maior compromisso da gente nós sabemos qual é que é, <b>como cristãos, né, como professor adventista</b>. Nas nem todos buscam, nem todos eu creio que tenham essa força de vontade...</p>	<p>33. A filosofia cristã, de base bíblica, como fundamento que modela a educação Cristã</p>
<p>187. <b>o maior legado (da educação cristã) é você reconhecer Deus como Criador</b>, você saber de onde você veio e para onde você vai, que é algo assim que <b>perturba muitos adolescentes, e até muitos adultos</b> de não terem um Deus como Criador.</p>	
<p>188. <b>somos criacionistas</b> e temos <b>Deus bem presente</b> de nós aqui na Escola. E isso a gente vê que faz diferença, a religião faz diferença.</p>	<p><i>“Deus é uma pessoa que respeita o nosso livre arbítrio e as crianças entendem isso, Ele é amor.”</i></p>
<p>189. eu creio que no que a Bíblia mostra para a gente, <b>Deus é uma pessoa que respeita o nosso livre arbítrio e as crianças entendem isso</b>, Ele é amor.</p>	
<p>190. Eu acho maravilhoso, pois nós <b>trabalhamos tendo esperança</b>. Se tudo de repente está difícil, mas nós temos esperança, principalmente a respeito desse aluno, esse caráter dele.</p>	
<p>191. <b>Visamos muito</b> um outro lugar, a <b>eternidade</b>, onde tudo o que aqui não deu certo, <b>todas as tristezas passarão</b></p>	

## ANEXO G

**NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO**

<b>INDICADORES</b>	<b>NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO</b>
1. Ser professor é um ideal de vida – Fazer o melhor, fazer por ideal.	1. <b>A escolha pela docência</b> <i>“meu sonho maior é lidar com crianças em fase de desenvolvimento”.</i> <i>“me sinto realizada”</i>
2. Responsabilidade pessoal e na família ajudam na valorização das oportunidades	
3. Responsabilidade pessoal e na família ajudam na valorização das oportunidades	
18. Estimular o aluno a ser empreendedor e fortalecer visão de futuro	2. <b>O Ensino</b>
19. Reconhecer a afetividade e valorizar do aluno, como pessoa, e de seus interesses, fortalece os vínculos e o faz mais consciente	<i>“saber o que é informação e o que é formação. É pegar tudo aquilo que é informação e tentar transformar”</i>
20. Ensinar para a vida – Investir intensivamente na ativação da consciência; formação do caráter e autonomia do aluno.	
4. Ver o aluno como cidadão ativo a atuante do amanhã	
5. Empregar temas de classe mais práticos, úteis e interessantes por meio do uso de estratégias diversificadas	
21. Propor liberdade com responsabilidade, a seu tempo,	
22. Fortalecer da solidariedade e responsabilidade social entre os colegas e com a comunidade	
23. Atividades em grupo bem supervisionadas para garantir envolvimento e avaliação das atividades individualmente	
24. Busca dos critérios de avaliação mais eficientes	
25. Acatar planejamento estabelecido hierarquicamente e desenvolvê-lo com criatividade	
7. Proximidade, abertura e bons vínculos com os pais, favorece crescimento do aluno	
16. A família – Pouco apercebida das necessidades do filho e limitada em atende-las	
17. A família - Estimular o aluno a manter sua visão crítica, mas cultivar boa imagem da família	

6. Bom planejamento e estratégias, com flexibilidade são segredo para garantir a boa ordem e prevenir a indisciplina	<p><b>3.</b> <b>Lidando com a disciplina / indisciplina</b></p> <p><i>“é construir as regras com eles [...] uma firmeza que eles sabem que eu quero o bem. É o amor...”</i></p>
9. Atitudes exigentes e disciplinadoras, com amor, garantem respeito e adesão de alunos e pais	
12. Circunstâncias extraclasse (Administração escolar; família; condição cultural e socioeconômica; etc.), ajudam a compreender o aluno, mas não justificam indisciplina, nem servem para acomodar o professor	
13. Conceitos de Disciplina e Indisciplina / Bom aluno e aluno indisciplinado	
14. Estratégias práticas para situações de Indisciplina	<p><b>4.</b> <b>Qualidades do bom professor</b></p> <p><i>“professor, ele não pode deixar nenhuma oportunidade passar, o professor tem que ser um eterno estudante.”</i></p>
15. Ser autoridade consciente: construção coletiva de regras por meio de diálogo / exercício da responsabilidade individual	
8. Perceber o feedback de pais e da administração escolar ajuda na percepção da repercussão do trabalho e traz segurança	<p><i>“você precisa estar auto motivado”</i></p>
10. Perceber as características e dificuldades do aluno ajuda a resgatá-lo e incluí-lo no programa	
11. Se perceber dificuldades de outra ordem, encaminhar aluno para especialistas para fazer diagnóstico	
26. Reconhecer limitações pessoais e controlar sua impulsividade para garantir eficiência	
27. Reconhecer necessidade de crescimento pessoal/profissional e buscar ampliação de conhecimento específico	
28. Pautar a própria conduta em exemplos nobres de professores, que dão o seu melhor, e inspiram respeito e disciplina	
29. Cultivar conceitos, critérios e valores de um magistério consciente	
30. Manter uma visão crítica do sistema educacional (também aprender como não fazer) e busca de alternativas que favoreçam a boa formação do aluno	
31. Estar seguro de suas competências; exercer automotivação; não viver em função do reconhecimento externo	
32. A filosofia cristã como bom fundamento para fortalecer o cultivo de valores	<p><b>5.</b> <b>A filosofia cristã</b></p> <p><i>“A religião ajuda a cultivar... o respeito.... [...] os valores [...] solidariedade [...] famílias prezam por esses valores.”</i></p>
33. A filosofia cristã, de base bíblica, como fundamento que modela a educação cristã.	
34. A Filosofia Cristã estabelece diretrizes para o trabalho do professor	