

**Um estudo da relação professor-aluno e da indisciplina:
representações expressas por meios verbais e não verbais de interação.**

Ariane Franco Lopes da Silva

arianefls@yahoo.com.br - PUC SP

Resumo

Esta pesquisa busca compreender como a interação professor-aluno é representada por um grupo de estudantes do primeiro e do terceiro ano do curso de pedagogia de uma instituição de ensino superior de São Paulo. A pesquisa trata de um tipo específico de relacionamento conflituoso gerado por comportamentos indisciplinados em sala de aula e utilizou o referencial teórico das representações sociais criado por Serge Moscovici para compreender o contexto no qual as representações foram produzidas e seu impacto nas interações. Inicialmente, 85 sujeitos dissertaram sobre o tema indisciplina, e os dados coletados foram analisados pela análise de conteúdo e pelo programa Alceste. Os resultados revelaram as principais significações atribuídas ao tema. Em seguida, 14 sujeitos foram convidados a participar de dramatizações no papel de professores. A tarefa era reproduzir os conflitos gerados pela indisciplina em sala de aula. Após as dramatizações, os atores e 23 membros da platéia refletiram sobre a vivência. Os comentários foram transcritos e analisados segundo a análise de conteúdo, que revelou outras representações. As cenas foram filmadas, e foi possível catalogar os gestos e as movimentações mais frequentes dos atores no papel de professores. Foi estabelecida uma comparação entre as formas verbais e não verbais de interação. Os resultados indicaram que os gestos e as movimentações dos corpos dos atores em cena traduziram algumas das representações expressas nas outras etapas da pesquisa e revelaram também algumas contradições.

Palavras-chave: Interação professor-aluno. Indisciplina. Meios verbais e não verbais de interação. Representações sociais.

**A study of teacher-student relationship and indiscipline:
representations conveyed by verbal and non-verbal means of
interaction.**

Abstract

The aim of this research is to understand how teacher-student interaction is represented by a group of students from the first and third year of a university degree course in education in São Paulo. The research focuses on a specific type of conflict generated by indiscipline in classroom and used the framework of the theory of social representations created by Serge Moscovici to understand the contexts in which representations are produced and their impact on interaction. Initially, 85 subjects were asked to make

dissertations on the theme of indiscipline, which were analysed by the method of content analysis and by the Alceste. The results revealed the most important significations attributed to the theme. Afterwards, 14 subjects were invited to take part in a play acting as teachers. The instruction was to reproduce the conflicts generated by indiscipline in classroom. After the play, the actors and 23 members of the audience reflected upon the experience. These comments were transcribed and analysed by the method of content analysis which revealed other representations. The play was filmed and it was possible to catalogue the most frequent gestures and movements of subjects acting as teachers. A comparison was made between verbal and non-verbal forms of interaction. The results indicated that the gestures and the displacements of the actors' bodies while acting translated some of the representations expressed in other phases of the research and also revealed some contradictions.

Key words: Teacher-student relationship. Indiscipline. Verbal and non-verbal means of interaction. Social representations.

Introdução

O estudo que apresento neste trabalho busca compreender como a interação professor-aluno, que constitui uma dimensão dos saberes docentes, é vista pelos estudantes de pedagogia, ao focar como tema de reflexão e debate situações de conflito geradas pela indisciplina.

Os saberes docentes compõem um tema recorrente nas pesquisas sobre a formação de professores. Placco (2002) identificou três dimensões constitutivas desses saberes: a sócio-política e ética, a do saber e a humano-interacional. Ao ressaltar a simultaneidade desses saberes, a autora alertou para o fato de que modificações em um deles geram interferência nos demais. Segundo Placco, nem sempre o educador está consciente desta sincronia, mas a construção e integração dos saberes é primordial para a consciência da sua prática e o direcionamento da sua ação pedagógica. Sobre a dimensão humano-interacional, ela tem a dizer:

[...] revela-se pela ação sócio-afetiva e cognitiva que o educador busca construir entre ele e seu aluno e entre aluno-aluno, pela observação e busca de conhecimento da vida, do desenvolvimento e da aprendizagem do mesmo, pela preocupação em construir o grupo de educadores e educandos, garantindo um trabalho integrado e cooperativo. (p.20)

Na obra *O trabalho docente - elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Tardif e Lessard (2005) sustentam que a tarefa dos professores

possui uma dupla dimensão, ou seja, no contexto diário das interações com seus alunos, cumprem o papel de socializar e instruir. Para os autores, a docência é uma profissão de relações humanas, cujo “objeto” de trabalho é outro ser humano e a interação professor-aluno passa assim a constituir o elemento básico desta profissão. O encontro entre os atores professores e alunos se dá em um tempo e em um espaço determinados e com tarefas específicas, e é este encontro que caracteriza a prática docente:

Com efeito, diferentemente dos objetos que nunca se encontram, mas que, no máximo, podem se tocar externamente, *os seres humanos tornam-se realmente presentes uns aos outros, são co-presentes numa situação instaurada pelo seu encontro*, portadores que são de expectativas, de perspectivas, de motivações, de interesses, que devem ser, de certo modo, agendados, negociados e precisados para produzir a possibilidade de uma ação em comum. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 177)

Ao descreverem uma pesquisa junto a professores, Tardif e Lessard (2005) observaram que a relação professor-aluno foi identificada como complexa, variada e cheia de tensões, e que a indisciplina foi apontada como a principal fonte de insatisfação dos professores. Segundo os autores, os conflitos específicos de sala de aula encontram suas raízes na forma pela qual a cultura altamente codificada e formalizada da escola moderna se impõe aos alunos acostumados a um universo cotidiano bem menos codificado e formalizado. O conflito gerado pela interseção do universo social com o individual coloca os professores na posição de “condicionar os alunos a esta cultura estranha, fazer com que eles a interiorizem e acabem por conhecê-la, ou mesmo reconhecer-se nela” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 74).

Os termos “impor” e “condicionar” evocam a condição unilateral de poder que permeia a vida escolar e as formas variadas de coerção física ou simbólica que os professores utilizam em suas relações com os alunos como parte de um conjunto maior de saberes sobre a prática docente. Entretanto, nem sempre o conflito é visto por professores como um elemento constituinte da sua relação com seus alunos. Sousa e Soares (2007) investigaram, por meio da exploração e análise de desenhos, as imagens de escolas produzidas por estudantes de pedagogia e de medicina. Foi observado que, para os estudantes de pedagogia, a sala de aula se constitui no ambiente mais característico da escola e que eles atribuíram à relação professor-aluno uma representação afetiva e harmoniosa. Para os estudantes de medicina, a imagem de escola estava associada ao ambiente universitário do qual faziam parte naquele momento.

Nesse sentido, para os estudantes de pedagogia, a imagem da escola sugere um ambiente de ensino infantil ou fundamental cuja função é educar, oferecer formação instrutiva e socializar. Um espaço fechado por muros e portões

envolto em clima harmonioso onde não há lugar para conflitos e lutas. As imagens parecem vir de uma vivência que já passou – imagens marcantes de uma infância ingênua distante da escola em que vivem hoje os alunos. (SOUSA; SOARES, 2007, p.96)

A forma idealizada de representar a escola como um ambiente neutro e impermeável ao mundo exterior tem uma implicação na representação que se faz da relação professor-aluno, como uma relação também idealizada e sem conflitos. Já a análise que Aquino (1996) realiza da problemática da indisciplina ressalta o fato de ser a escola parte de uma malha de relações sociais que é influenciada pelos condicionantes sócio-históricos, culturais e psicológicos. O autor destaca que a indisciplina pode ser um indicativo do descompasso entre um novo perfil de clientela escolar que começou a ingressar na escola por volta dos anos 70 e uma ordem e práticas tradicionais que persistem até hoje. As raízes da indisciplina não estariam no aluno, mas no despreparo das instituições escolares de acolhê-lo e de administrar novas formas de relações sociais.

Equivaleria, pois, a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. Ou seja, denotaria a tentativa de rupturas, pequenas fendas em um edifício secular como é a escola, potencializando assim uma transição institucional, mais cedo ou mais tarde, de um modelo autoritário de conceber e efetivar a tarefa educacional para um modelo menos elitista e conservador. (p.45)

Sob o ponto de vista psicológico, Aquino coloca que a indisciplina não deve ser pensada em termos de um estado de carência psíquica ou como uma predisposição particular ou uma patologia, mas sim vista sob o ângulo do reconhecimento da autoridade externa do professor. Este reconhecimento pressupõe uma infra-estrutura moral anterior à escolarização, que forneceria parâmetros morais como cooperação e reciprocidade, que estão na base do “*reconhecimento da alteridade*” (AQUINO, 1996, p. 45).

O estudo da alteridade tem encontrado na teoria das representações sociais um campo teórico fértil, no qual emergem estudos que elucidam a relação entre interações humanas e representações. O conceito de representação social foi introduzido por Serge Moscovici (1976), ao estudar como os saberes científicos são assimilados pelas pessoas no cotidiano de trocas e interações e transformados em conhecimentos de senso comum. Para Moscovici (2003), as representações refletem a diversidade de conhecimentos produzidos pelas sociedades, que são elas mesmas constituídas de diferenças e contrastes que geram tensões em seu interior. Embora distintos do conhecimento científico, pois têm suas raízes na convenção, na memória e nas tradições, os saberes do senso comum constituem, para ele, a matéria prima da psicologia social. Quando analisados, esses

saberes nos dizem algo sobre as pessoas que os formam por meio das interações que elas mantêm com os outros de seu grupo social.

Ao analisar as representações sociais, Jovchelovitch (2008) lembra que suas origens se encontram em processos comunicativos e que elas imprimem nos saberes as mesmas estruturas relacionais e de comunicação que as construíram:

A representação emerge como um processo psicossocial complexo e rico, envolvendo atores sociais com identidades e vidas emocionais (que são, na verdade, construídas no ato de representar), que se engajam em relações com outros (cuja natureza modela o que e como eles vêm a conhecer o mundo), que têm razões para fazer o que fazem e, ao assim agir, põem em prática os propósitos daquilo que fazem. (p.174)

Os saberes da docência encontram referência nos conhecimentos científicos advindos do ambiente acadêmico durante a formação profissional e das convenções estipuladas pela tradição, pela cultura e pela experiência de práticas cotidianas que são compartilhadas entre os profissionais. Estes saberes co-existem e em alguns casos se mesclam passando a explicar, justificar e orientar comportamentos. Portanto, estudar as representações significa compreender como elas se formam e como elas se relacionam com outras formas de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de programas de formação que possam eventualmente transformar representações existentes.

Sobre a metodologia psicodramática

O método de pesquisa com o qual trabalhei é o do psicodrama, por acreditar que ele vem ao encontro desta visão da natureza interativa da prática docente, como afirmam Tardif e Lessard (2005), e da natureza sincrônica dos saberes, como levantou Placco (2002). O método também permite trabalhar com as representações existentes sobre a relação professor-aluno, como as identificadas por Sousa e Soares (2007) e Aquino (1996), no sentido de proporcionar a conscientização dos conflitos que fazem parte de qualquer relação. Isto, porque a metodologia psicodramática oferece o contexto onde será possível analisar as formas de interação professor-aluno durante a ação de dar aula. As idéias que emergem de depoimentos, reflexões e debates sobre a dramatização de temas que afetam o cotidiano das pessoas são importantes para a psicologia social, pois elas veiculam as representações existentes referendadas pela fala e pela ação dos sujeitos.

Foi a busca por uma forma de ligar um método ao objeto de pesquisa que me levou a considerar a dramatização como uma forma viável de se chegar às representações. Os depoimentos dos protagonistas e os debates da platéia que se seguirem às dramatizações poderão fazer emergir representações que provavelmente não surgiriam em respostas a

questionários ou em discursos diários. Com Arruda (2003, p. 345), vemos a importância de se considerar a relação de conformidade entre teorias e métodos.

A method, like data, does not exist independently. It is linked to the conception of the object and the way we choose to become acquainted with it. This has to do with the way we interpret the construction of knowledge and the position of the human being in this process.¹

A questão do método também foi trabalhada por Abric (2003), ao levantar o problema da confiabilidade dos dados obtidos por entrevistas, questionários e outros instrumentos identificadores de discursos. O autor apontou para o fato de que existe uma zona muda das representações sociais, ou seja, opiniões que são omitidas ou que aparecem de forma disfarçada por serem consideradas inadequadas em relação à norma vigente. Menin (2006), ao comentar a definição de zona muda das representações, relata que, para se conseguir chegar a essas representações, é necessário desenvolver métodos específicos de investigação. Um dos métodos consiste em reduzir a pressão normativa sobre o sujeito, ou seja, reduzir o seu nível de implicação pessoal. O segundo método consiste em colocar o sujeito em um contexto mais distante de seu próprio grupo de referência. Embora os autores estivessem se referindo a opiniões sobre estereótipos negativos e preconceitos, acredito que muito do que se pensa sobre a prática docente e sobre a relação professor-aluno passe pelo filtro da convencionalidade, do que se acredita deva ser falado e das expectativas dos outros, neste caso, do pesquisador ou do próprio grupo com o qual o sujeito se relaciona.

Por um lado, as dramatizações mobilizam os sujeitos a desempenharem papéis. Por outro lado, elas podem reduzir a pressão normativa ou o nível de implicação pessoal sobre o sujeito, pois, no desempenho do papel de professor, o sujeito não é o professor, mas se comporta como se fosse, deixando transparecer pelas interpretações o que ele realmente pensa.

Segundo Gonçalves *et. al.* (1988), para Jacob Moreno, o idealizador do psicodrama, o momento presente é fonte de novas descobertas do que é essencial nas pessoas e de como elas interagem. “Com efeito, opunha-se a teorias que fundamentavam a atitude de procurar esclarecer o passado de A ou B, quando se tratava de compreender o relacionamento dos indivíduos A e B” (GONÇALVES *et. al.*, 1988, p. 55). Conforme Brito (2006), para Moreno, o “como”, ou seja, a dimensão particular e complexa que o fenômeno assume a cada momento dado, é mais importante do que o “quê”, que é a descrição detalhada e racional de conceitos explicativos simples e generalizáveis.

A estrutura do psicodrama se diferencia um pouco da estrutura do teatro convencional, por ser uma dramatização espontânea que guarda uma relação com a “fala” interna de

cada personagem em relação aos outros personagens que compõem a cena. Nesse sentido, podem emergir das dramatizações representações próximas dos saberes populares sobre a relação professor-aluno, o que nos permitiria estudá-los sob o contexto da relação, do diálogo com o outro e do diálogo do protagonista consigo mesmo. As dramatizações também permitem o levantamento dos gestos e das ações que acompanham as falas, que também são fontes de indagações e descobertas sobre formas convencionais de interação humana. Diante dessas considerações sobre o psicodrama, podemos inferir que a sua metodologia oferece uma contribuição aos modelos mais tradicionais de análise das representações, pois contextualiza a fala e a ação do sujeito, inscrevendo-as em um tempo, em um espaço e na resolução de um problema relacional específico de um grupo. Ele pode reduzir o nível de implicação pessoal nas dramatizações e nos debates sobre a encenação.

Elementos não verbais nas interações sociais

O corpo e a linguagem não verbal têm se tornado um tema de reflexão para a psicologia social pela sua função simbólica nos processos de comunicação social e por fazerem referência à cultura e ao grupo social das pessoas em interação. Como apontou Jodelet (2006, p.46) sobre a linguagem corporal, “Les indices qu’il fournit, même s’ils sont parfois inconscients, sont néanmoins socialement codés”². Uma série de outros estudos têm se dedicado à análise do comportamento não verbal, estabelecendo suas funções básicas de expressar emoções, transmitir atitudes interpessoais, apresentar a nossa personalidade ao outro e de acompanhar a fala no sentido de controlar a alternância entre os interlocutores (ARGYLE, 1988). A abordagem de Scherer (1980) possibilitou identificar as funções semântica, sintática, pragmática e dialogal da linguagem não verbal. A função pragmática, que se refere às características ou estados dos sujeitos em interação e a dialogal, que se refere à coordenação das ações desses sujeitos, podem contribuir para o estudo da relação professor-aluno, por fornecerem os elementos para uma análise das negociações que ocorrem durante momentos de conflito e tensão. Já Cosnier e Brossard (1984), Cosnier (1996) e Knapp e Hall (1999), dedicaram um grande número de estudos para a questão do processo global de comunicação. Os autores sustentam que a análise conjunta das diferentes linguagens pode desvelar em que aspectos elas são complementares, independentes e/ou contraditórias, pois uma fala pode ter seu sentido transformado segundo o gesto do locutor que a acompanha. Cosnier e Brossard (1984) vão mais além, ao sugerirem que a análise do não verbal faz surgir mensagens implícitas e intenções latentes. Outro ponto levantado por Cosnier (1996) diz respeito à sincronia mimética ou “ecolização”, um processo pelo qual os interlocutores

exteriorizam em forma de espelho as mímicas, os gestos e as posturas uns dos outros. Esse poder contagioso da linguagem não verbal permite que se perceba a “convergência comunicativa” entre interlocutores por meio do sorriso, do contato ocular, da orientação frontal do tronco e da sua inclinação para frente. A divergência entre os interlocutores seria marcada pela assincronia destes gestos, pela ausência do sorriso, pela inclinação posterior e pelo cessar dos movimentos da cabeça que indicam concordância.

Esses mesmos elementos, mas com intensidade e frequência diferentes, são encontrados em situações de controle social e indicam as relações de dominância. O olhar é identificado como o elemento que possui o papel mais preponderante na diferenciação do status dominante-dominado, sendo sua frequência e duração, aspectos significativos dessa diferenciação (THAYER, 1969). O toque físico também foi apontado como um indicativo de dominância ou intimidade dependendo do contexto (HENLEY, 1973). Cosnier (1996) também lembra que as relações tendem a encontrar um estágio de equilíbrio. Se esse equilíbrio é perturbado por alguma prática ou atitude em exagero, como por exemplo, um olhar prolongado de um dos interlocutores, ele pode ser restaurado por mecanismos compensadores como o aumento da distância corporal, a mudança de posição corporal ou a mudança de tema da conversação.

O levantamento desses elementos indicadores de interações humanas e de relações de dominância e controle citados pelos autores acima podem contribuir para a definição dos itens a serem observados nas atitudes dos protagonistas no papel de professores em relação aos seus alunos. Os gestos de apontar os dedos, as posturas do torso, os posicionamentos frontais e os deslocamentos no *setting* feitos pelos protagonistas durante as encenações aliados à análise do verbal podem contribuir para o levantamento de novas questões investigativas. O que podemos inferir sobre a relação professor-aluno ao observarmos as interações por meio de linguagens corporais? Esses itens podem servir de indicadores dos significados latentes que a relação professor-aluno tem para os atores, pois comportariam marcas socialmente elaboradas acerca de como professores e alunos devem se relacionar em momentos de conflito.

A pesquisa

No contexto de teoria das representações sociais e da metodologia do psicodrama, procurei analisar os mecanismos pelos quais as representações sociais da relação professor-aluno se constituem para os estudantes de pedagogia. O recorte escolhido trata de um tipo específico de relacionamento conflituoso que acontece em sala de aula, quando os alunos apresentam comportamentos indisciplinados.

Em termos gerais, a pesquisa objetiva investigar: qual é a visão que os futuros professores têm desta relação? Que saberes co-existem? E, mais especificamente, o que

os estudantes de pedagogia consideram um comportamento indisciplinado? Como eles imaginam que vão se relacionar com esses alunos no futuro?

Para conduzir esta reflexão, a pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira, todos os participantes dissertaram sobre o tema indisciplina, seguindo a orientação do pesquisador de dissertar sobre o que ela é, e como ele, na posição de professor, se relacionaria com um aluno indisciplinado. Na segunda etapa, alguns participantes foram selecionados aleatoriamente para as dramatizações. Nesta etapa, um sujeito assumiu o papel de professor e contracenou com outros sujeitos no papel de alunos. Após a encenação, foi solicitado ao protagonista que refletisse sobre sua atuação e, em um segundo momento, que a platéia debatesse a cena. A análise teve como foco as reflexões dos protagonistas, os debates com a platéia e as formas de interação corporal e gestual entre os atores em cena.

Como o psicodrama é constituído de três fases: aquecimento, dramatização e compartilhamento, a pesquisa transcorreu respeitando essa mesma estrutura: aquecimento, dramatização, a fase da reflexão do protagonista, a fase do debate com a platéia. No aquecimento, os sujeitos foram preparados para a cena por meio de jogos e dinâmicas de interação. Na dramatização, foram demarcados o contexto, o cenário e os papéis de cada um. O *setting* foi à sala de aula, e o diretor da cena, o pesquisador, definiu quem faria o papel de professor e quem seriam os seus alunos, sendo um máximo de quatro alunos para cada professor. Os outros sujeitos participaram como platéia. O diretor da cena solicitou aos atores que dramatizassem uma cena de sala de aula típica da quarta série do primeiro grau. Após alguns minutos do desenrolar da dramatização, o diretor da cena pediu aos alunos que se comportassem indisciplinadamente, exatamente como crianças de dez anos de idade se comportariam. Confrontados com o comportamento indisciplinado dos alunos, os protagonistas foram obrigados a interagir com eles e negociar formas de convívio. Após alguns minutos de dramatização, teve início a fase da reflexão, quando o diretor interrompeu a dramatização e solicitou ao protagonista que expressasse em voz alta o que sentia e pensava sobre a experiência vivida. Terminada a reflexão do protagonista, teve início a fase do debate, quando o diretor convidou a platéia a debater a encenação.

Os dados colhidos da dissertação inicial foram tratados pela análise de conteúdo e pelo programa Alceste. Esta análise levantou as representações mais centrais do tema indisciplina e de como essas representações servem de parâmetro orientador de condutas futuras. Os dados colhidos da etapa da dramatização foram tratados da seguinte maneira: as dramatizações foram gravadas em vídeo, e as falas dos protagonistas na fase da reflexão e as falas das platéias na fase dos debates foram transcritas e analisadas pela análise de conteúdo. Terminadas estas análises, os gestos, as posturas e os movimentos

dos atores que se repetiram com maior frequência foram catalogados e classificados e mostraram representações mais cristalizadas que emergiram sob a forma de comportamento *in situ* gestual e motor. Depois de concluída esta série de análises, foi possível comparar os dados das diversas fases.

Os participantes

Foram participantes da primeira etapa da pesquisa (dissertação) 47 sujeitos estudantes do primeiro semestre e 38 sujeitos do sexto semestre de um curso noturno de pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior particular de São Paulo. Na etapa da dramatização, que corresponde à fase das reflexões, participaram 14 sujeitos: 8 sujeitos do primeiro semestre e 6 sujeitos do sexto semestre, escolhidos aleatoriamente. Na fase do debate com a platéia, participaram 23 sujeitos: 12 do primeiro semestre e 11 do sexto semestre, os outros sujeitos da platéia não se manifestaram. A faixa etária dos estudantes era de 24 a 30 anos de idade, todos os pais tinham o ensino fundamental incompleto e a renda familiar mensal dos participantes estava entre 3 e 5 salários mínimos. A maioria dos estudantes do primeiro e do sexto semestres não trabalhava na área da educação, embora os do sexto semestre tivessem participado de estágios em escolas e um pequeno número deles havia começado a trabalhar como auxiliar de classe.

Análise da dissertação

A análise de conteúdo das dissertações, baseada na proposta de Bardin (1977), permitiu organizar as significações atribuídas à indisciplina e à relação professor-aluno, ao classificá-las segundo o critério de categorização temática. Após uma primeira leitura flutuante das dissertações sobre “o que é indisciplina” e “como se relacionaria com um aluno indisciplinado”, alguns temas sobressaíram, o que permitiu definir algumas categorias. Procedeu-se, então, à contagem de um item de significação em uma unidade de codificação, neste caso, um enunciado em forma de frase ou período. Cada sujeito entrava com um único número de enunciado em cada categoria e as categorias não eram excludentes, assim, o mesmo sujeito poderia ter em seu discurso um enunciado classificado na categoria “1” e outro enunciado na categoria “2”, por exemplo. Formou-se um quadro geral para a dissertação, que possibilitou visualizar as distribuições desses itens de significação nos enunciados e calcular as frequências.

Foram obtidas três categorias com a análise das dissertações do grupo do primeiro semestre. A primeira categoria, “*Como é o aluno*”, que corresponde a 93,61% das enunciações, agrega expressões que qualificam o aluno indisciplinado em relação aos

outros com os quais ele convive, neste caso, com os colegas e professores: *hostil, agressivo, revoltado, não obedece*. Outras expressões qualificam seu comportamento sem fazer referência ao seu relacionamento com os outros: *sem limites, bagunceiro, não participa*.

A segunda categoria, “*O que fazer*” (82,97%), retrata as opiniões sobre como agir diante de um aluno indisciplinado. Para metade dos sujeitos, existe a necessidade de se observar o comportamento e depois fazer um diagnóstico: “*investigar*”, “*descobrir o motivo*”, “*buscar o histórico do aluno*”. Para a outra metade dos sujeitos, a forma correta de lidar com este aluno é estabelecer um relacionamento mais próximo: “*procurar me aproximar dele*”, “*dialogar*” e “*dar atenção*”. Uma análise mais detalhada dos discursos revelou que, para alguns sujeitos, observar o comportamento, procurar as causas e dialogar com o aluno muitas vezes tinha como objetivo descobrir como era a vida desse aluno fora da escola. Essas colocações deram origem à terceira categoria, “*Causa e consequência*” (37,04%), que agrupa expressões que identificam a provável raiz do problema como sendo a realidade do aluno externa à escola: “*lá fora*”, “*com a família*”, “*compreender sua realidade*”.

Da análise das dissertações do grupo do sexto semestre foi possível identificar sete categorias. A primeira categoria, “*Dimensão prática*”, correspondeu a 82,9% das representações e contém evocações sobre como o professor deve agir para resolver o problema da indisciplina: “*O professor deve estar mudando suas atividades*”, “*buscar métodos e maneiras de vencer esse inimigo*.” As representações que parecem sustentar tais discursos tratam a indisciplina como se fosse um problema de método.

A segunda categoria, “*Dimensão espaço*” (45,7%), possui expressões que identificam a sala de aula como o espaço onde ocorrem os comportamentos indisciplinados. Na terceira categoria, “*Causa/consequência*” (42,1%), estão agrupadas expressões indicativas da origem do problema externa à escola: “*Isso já vem de casa*.”, “*Os pais têm uma boa parcela de culpa*”. A quarta categoria, “*Dimensão tempo*” (40%), possui expressões que colocam a indisciplina como um problema contemporâneo, que não existia no passado: “*nos tempos atuais*”, “*nesses últimos anos*”. Associam-se, a essas expressões, evocações que reconhecem que o professor não é respeitado como era antes. Portanto, estas três categorias deixam transparecer a idéia de que o professor passou a ter a responsabilidade de trabalhar com um problema que encontra suas raízes fora da escola.

Na quinta categoria, “*Como é o aluno*” (31,4%), agrupam-se expressões que caracterizam este aluno como sendo: “*sem educação*” e “*agitado*”. Estas expressões relacionam a indisciplina a um histórico familiar, ao não cumprimento de normas vigentes e a um comportamento físico que desrespeita as regras de convivência. A sexta

categoria, “*Como é o professor*” (25,7%), indica que há uma dificuldade em trabalhar com a indisciplina e que ela é resultante da falta de capacitação do professor: “*não temos profissionais qualificados*”, “*aula mal dada pelo professor*”. Na sétima categoria “*Como o professor se sente*” (17,1%), emergem expressões do tipo: “*coagido*”; “*esgotado*”; “*desamparado*”; “*em situação de desconforto*”. Uma análise mais detalhada destas expressões deixa transparecer um sentimento de solidão e de impotência.

Os dados indicam que, para a maioria dos sujeitos, a indisciplina tem sua origem fora da escola, que os professores não se sentem responsáveis por ela e não veem a relação professor-aluno como o momento onde ela possa ser trabalhada. Com esses resultados, a ênfase maior está no papel de ensinar e não no duplo papel de socializar e ensinar mencionados por Tardif e Lessard (2005). Transparece, pelo que foi dito, que a escola deveria ser mantida como um ambiente neutro, apesar de sofrer influência do mundo exterior, o que sustenta os dados obtidos por Sousa e Soares (2007). Pode-se interpretar também que a definição de um maior número de categorias pelos sujeitos do sexto semestre pode estar ligada à iniciação profissional por meio dos estágios supervisionados que haviam concluído. A inserção em escolas ampliou os conjuntos de significações e atribuições ao tema indisciplina. A identificação do método de ensino como uma forma de administrar a relação, pelo grupo do sexto semestre, pode estar ligada à sua maior trajetória acadêmica onde as questões de método são mais amplamente discutidas.

Análise da dissertação – Alceste

O programa “Alceste”, de análise textual informatizada, inventado por Reinert (1993), permite fazer uma análise lexical automatizada e quantitativa dos dados textuais, que, aliada à análise de conteúdo, poderá permitir uma interpretação mais aprofundada das dissertações. Para Lima (2008), o Alceste permite identificar, por meio da análise de classes, “os lugares do discurso no qual um *sujeito coletivo* se manifesta” (p. 88). Ou seja, para a autora, por meio da análise de enunciados que caracterizam as classes e da observação de como essas classes interagem, é possível detectar os “hábitos linguísticos e sociocognitivos” compartilhados pelos membros de um grupo (p. 88). Como apontou Lima (2008), as classes podem ser analisadas por três pontos de vista. Em primeiro lugar, segundo seu conteúdo, observando-se as palavras mais significativas de cada classe; em seguida, como atividade, observando-se a relação de uma classe com a outra; e, depois, como representação, percebendo-se que as classes refletem formas estáveis da atividade do sujeito. Segundo Oliveira et al. (2005), as divisões em classes indicam que existem diferenças e oposições no conteúdo do *corpus*. Esses blocos de sentido, ou classes, são

consideradas por Reinert (1993) como noções de mundo que podem auxiliar na identificação das representações.

O *corpus* analisado se refere apenas aos comentários feitos nas dissertações sobre “como se relacionar com alunos indisciplinados” e foi dividido em dois: os comentários do grupo do primeiro semestre (S1) e os comentários do grupo do sexto semestre (S6).

A análise aplicada às dissertações do primeiro semestre produziu quatro classes, como mostra o dendograma 1. Os blocos maiores, formando dois grandes eixos, se subdividiram em outros dois e deram origem a quatro classes. A força que une cada palavra à sua classe é dada pelo qui-quadrado e o percentual de cada classe em relação ao *corpus* analisado também é dado.



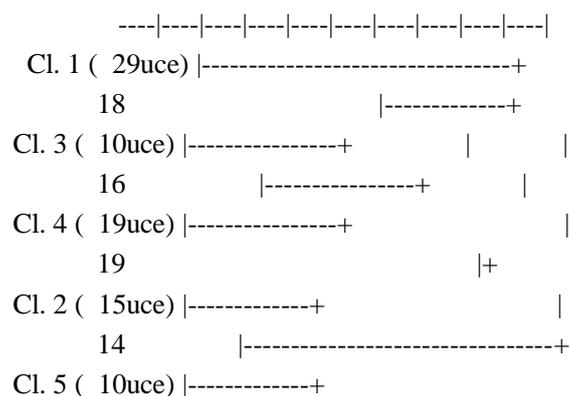
Dendograma 1: Depoimento sobre como se relacionar com o aluno - primeiro semestre (S1).

As duas primeiras classes são menores e estão separadas da terceira e da quarta, como demonstra o dendograma 1. Estas classes podem ser analisadas individualmente e em relação à proximidade que mantêm umas com as outras. A primeira classe (11,49%) possui as palavras “dever” (ch2=32,69) e “atitude” (ch2=24,47) como as mais representativas. Ela sugere a convicção de como a relação professor-aluno deve ser, exemplificada pela seguinte frase extraída do *corpus*: “*devemos conduzir o aluno*”. A segunda classe possui as palavras “meio” (ch2=32,22), os verbos “preciso” (ch2=24,47) e “trabalhar” (16,62%), que enfatizam a prática: “*preciso encontrar meios que despertem seu interesse*”. Comparadas, essas classes indicam uma necessidade e incumbência de fazer algo com ênfase na forma ou meio a ser utilizado.

A terceira classe (35,83%) contém os verbos “saber” (ch2=23,92) e “tentar” (ch2=18,35) como mais representativos e as palavras “real” (ch2=11,79) e “motivo” (ch2=10,42), que quando analisados em conjunto, indicam uma posição de investigação das verdadeiras causas da indisciplina: “*saber mais sobre ele*”, “*tentar detectar o real motivo*” e “*tentar identificar a causa*”. A quarta classe (42,98%) se caracteriza por conter as palavras

“respeito” (ch2=6,23) e “colegas” (ch2=4,93) como as mais representativas. Juntas, estas palavras fazem referência ao grupo e à relação entre professores e alunos, que, para existir, precisa do sentimento de respeito: “*precisamos respeitar ao próximo*”, “*sentir excluído perante os colegas*”.

Quando comparadas, as quatro classes parecem indicar duas grandes oposições. Nas duas primeiras, os sujeitos sustentam estarem seguros do que fazer e de como fazer, já nas outras duas, que são maiores, a ênfase está na busca pela causa do comportamento indisciplinado, além de salientarem o impacto desse comportamento no convívio social. A análise da questão “como se relacionar com os alunos”, aplicada ao grupo do sexto semestre, gerou cinco classes, segundo o dendograma 2 abaixo:



Dendograma 2: Depoimento sobre como se relacionar com o aluno - sexto semestre (S6).

Percebe-se que as classes 1, 3 e 4 ficaram juntas e são as maiores, enquanto que em um outro bloco encontram-se as classe 2 e 5, bem menores. A primeira classe (34,95%) possui o pronome “outro” (ch2=10,16) e os verbos “pode” (ch2=7,97) e “conhece” (ch2=7,83) como as palavras mais representativas. Esta classe identifica os diferentes atores, professores e alunos, e mostra a relação de interdependência entre eles: “*um depende do outro*”, “*primeiro conhecer o mundo de cada um*”. A terceira classe (12,05%) contém as palavras “interesse” (ch2=30,68) e o verbo “buscar” (ch2=15,17), que parecem expressar uma preocupação com o aluno e com a aprendizagem: “*estimular o interesse*”, “*buscar o interesse*”. A quarta classe (22,89%) contém as palavras “caso” (ch2=21,58) e “lidar” (ch2=11,19) como as mais importantes. Estas palavras parecem caracterizar a indisciplina como eventos ou acontecimentos esporádicos e intermitentes, mas repetitivos: “*casos de indisciplina*”, e o verbo “lidar”

indica a tentativa de resolver os problemas: “*fica difícil de lidar com a turma*”. Uma análise conjunta das três classes revela uma ênfase no aluno ao identificá-lo como o “outro” na relação. Revela também a preocupação de integrá-lo em atividades interessantes, apesar de salientar o quanto é difícil trabalhar com a indisciplina.

O segundo bloco é composto pela segunda e pela quinta classes. Na segunda classe (18,07%), as palavras “porém” (ch2=24,12), “impor” (ch2=23,62) e “limite” (ch2=15,35) indicam um sentimento de ponderação sobre a relação: “*Procurar se impor, porém não de forma autoritária*”. Na quinta classe (12,05%), encontramos as palavras “algum” (ch2=33,11) e “objetivo” (ch2=11,55). Este grupo de palavras parece ressaltar a preocupação com os objetivos de ensino a serem alcançados: “*sem disciplina, os objetivos se tornam difíceis*”, “*sem chegar a objetivo algum*”. Quando analisadas conjuntamente, as duas classes expõem a necessidade de ponderação e manifestam a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem como uma meta a ser alcançada. Uma comparação entre o grupo do primeiro e do sexto semestres revela que no primeiro as representações se ancoram nas causas externas à escola. Portanto, o bom relacionamento depende do contexto externo à escola. Surgiram também menções ao outro, no caso o “colega”, o que reflete uma preocupação com a relação aluno-aluno. Já para o grupo do sexto semestre, a representação mais marcante revela a preocupação com a prática, com o conhecimento do mundo do aluno pelo professor e com a aprendizagem. A idéia central parece ser que para haver aprendizagem é necessário um relacionamento professor-aluno harmonioso.

Análise das dramatizações – reflexões dos protagonistas

A análise de conteúdo das reflexões dos protagonistas teve como objetivo apreender o significado das evocações mais subjetivas, pois a reflexão se referia à vivência da dramatização. A análise das reflexões dos protagonistas do primeiro e do sexto semestres foi elaborada conjuntamente, pois não estavam tão dependentes da variável “semestre” do curso superior e sim à participação nas vivências. O *corpus* analisado foi composto de todos os comentários feitos após a solicitação do diretor de cena para que os protagonistas expressassem em voz alta o que estavam pensando e sentindo naquele momento.

A categoria “*Sentimentos do protagonista*” apareceu em todas as reflexões (100%) e possui evocações que expressam o que os protagonistas sentiram com relação ao seu desempenho no papel de professor como: raiva, ansiedade, preocupação, incapacidade e frustração. Apareceram também evocações que expressam o que os protagonistas sentiram de si mesmos com relação aos outros atores em cena, como: “*invisível*” perante

os alunos, “*sem apoio*” dos alunos, “*indiferença*” dos alunos, professor “*sem domínio*” dos alunos.

A categoria “*O que fazer*” também apareceu em todas as reflexões e contém expressões sobre que atitudes tomar: “*vou entrar na deles*”, “*eu tinha que alterar*”, além de expressões de dúvidas tais como: “*O que tem que falar para eles entenderem?*”, “*Eu nunca trabalhei na área, então é complicado*”. Os sujeitos parecem demonstrar a disposição de fazer algo. Entretanto, manifestam a preocupação com a falta de conhecimento sobre o que fazer por serem “alunos” de pedagogia e ainda não dominarem esse conhecimento por completo ou por não trabalharem na área. Os sentimentos de ansiedade parecem emergir desta preocupação. A relação professor-aluno parece estar mediada pela co-existência de saberes acadêmicos expressos em forma de tempo de estudos e pela experiência profissional. A co-existência de saberes é um dos aspectos levantados por Moscovici (2003) e Jovchelovitch (2008) como identificadores da multiplicidade de representações e de como elas orientam ações.

Ao confrontar as análises das reflexões com as análises das dissertações, o professor apareceu nas reflexões assumindo uma posição mais interativa com os alunos. As palavras contidas na categoria “Sentimentos do protagonista”, por exemplo, deixam transparecer os sentimentos de angústia e insegurança diante da interação professor-aluno em cena. As palavras na categoria “O que fazer”, embora refletissem o “como fazer”, demonstram a preocupação com o outro, que parecia ocupar um papel secundário nas dissertações, onde prevaleceram como temas principais o método de ensino, a aprendizagem e a postura de investigação da origem do problema.

Análise dos debates com a platéia

Nos debates, criou-se um momento de conversação livre, onde só se manifestaram os membros da platéia que queriam dizer algo sobre as dramatizações. Em alguns momentos, os depoimentos surgiram como monólogos, em outros, sob a forma de conversa entre dois ou três membros da platéia.

Procedeu-se a uma análise de conteúdo desses depoimentos, o que permitiu definir duas categorias que estavam presentes em todos os discursos. A categoria “*O professor faz a diferença*” agrega expressões que transmitem a idéia de que, apesar da influência dos fatores externos à escola no comportamento dos alunos, as qualidades do professor, o que ele faz, a sua relação com o aluno e a sua experiência profissional provocam um efeito no comportamento dos alunos. Expressões do tipo: “*tem que ter uma preparação*”, “*a experiência te ajuda muito*”, “*tem que mediar para poder equilibrar a situação*”, “*acho que o problema está na sala, tem que buscar resolver o problema dentro da sala com os alunos*”. Mesmo que contenham idéias contrárias, como adotar uma postura mais

reflexiva e adotar a mesma postura, implícitas nas expressões “*ser compreensiva*” e “*ser do mesmo jeito desde o início do ano*”, o que elas revelam é a mudança de foco e de perspectiva sobre a questão. Esses depoimentos consideram os professores e a sua relação com os alunos como importantes e determinantes para que haja mudança no comportamento.

Na segunda categoria, “*Narrativas*”, encontram-se relatos de acontecimentos observados durante os estágios supervisionados que os sujeitos haviam concluído. Essas narrativas surgiram nas falas dos sujeitos ao comentarem as dramatizações. As histórias de como os professores das escolas visitadas se relacionavam com seus alunos podem indicar a sua opinião de concordância com o que é narrado, o que demonstra que as narrativas diminuem o nível de implicação do sujeito que fala: “*E ela só falava baixo*”, “*No início da aula ela explicava tudo como vai ser*”, “*Todas as turmas que passava por ela era aquele exemplo*”.

Ao confrontar esses resultados com os obtidos pela dissertação, percebe-se que existe no debate uma tendência a considerar a relação professor-aluno como um importante momento onde se trabalha com as questões de indisciplina. O foco dos discursos se transfere do aluno e das questões externas à escola para a relação professor-aluno e para as questões internas à escola. Rey (2005) sustenta que a conversação e o relato propiciam a expressão do mundo do sujeito, seus conflitos e reflexões, o que pode facilitar o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções. Essas mesmas reflexões foram observadas nos depoimentos dos membros da platéia que conversavam entre si.

Análise das dramatizações – linguagem não verbal, posturas e movimentações

Com esta análise, procurou-se compreender o que a corporeidade dos professores revela sobre a sua relação com seus alunos. Assistiu-se a todas as cenas e observou-se que alguns gestos, posturas e movimentos se repetiram com maior frequência. Eles foram classificados em categorias: “*Posicionamento frontal no setting*”, “*Deslocamento do corpo em direção aos alunos*”, “*Tocar fisicamente os alunos*”, “*Bater palmas/bater na mesa*”, “*Inclinar o torso em direção ao aluno*”. Procedeu-se, então, à contagem dos elementos não-verbais, atribuindo a cada sujeito um único número para cada categoria. Formou-se um quadro geral, que possibilitou visualizar a sua distribuição. Cada sujeito entrava com um único número em cada categoria e as categorias não eram excludentes. Assim, o mesmo sujeito poderia ter um gesto classificado em uma categoria e um movimento em outra, por exemplo.

A primeira categoria, “*Posicionamento frontal no setting*”, quando o protagonista se dirigia à mesa do professor logo no início da dramatização, aconteceu em 100% dos

casos. Alguns sujeitos sentaram-se à mesa, outros na cadeira e alguns outros ficaram de pé próximos a ela. Para Argyle (1988), a análise de comportamentos não-verbais permite investigar atitudes interpessoais. Este posicionamento frontal e relativamente distante dos alunos permite o melhor contato ocular entre os atores em cena. A escolha desta posição pode ser interpretada como uma forma de assumir o papel de professor e diferenciá-lo do de aluno, o que o possibilita ver a todos na sala e ser visto por eles.

Ao perceberem o comportamento indisciplinado dos alunos, uma das reações mais frequentes, em 71,41% dos casos, foi o deslocamento do ponto fixo próximo à mesa em direção aos alunos, que originou a segunda categoria, “*Deslocamento do corpo*”. Esse deslocamento pode ser interpretado como uma tentativa de aproximação para restabelecer a comunicação e o controle da situação. Podem expressar também um estado de emoção ou sentimento originado pelo mau comportamento dos alunos.

A terceira categoria, “*Tocar fisicamente o aluno*”, com 71,41% dos casos, também foi uma reação frequente. O tocar o outro pode ser interpretado como uma tentativa de se tornar mais presente e real para ele. Aqui, ação e fala se complementam, pois a sensação de invisibilidade, expressa em outra fase da pesquisa, pode ter sido traduzida pela ação de tocar para ser mais bem percebido e sentido pelo outro.

A quarta categoria, “*Bater palmas/bater na mesa*”, com 57,14% dos casos, teria a função de chamar a atenção do aluno por meio do som, por meio de algo que os surpreendesse. A quinta categoria, “*Inclinação do torso em direção ao aluno*” (50%), pode ser interpretada como uma tentativa de se mostrar semelhante ao outro, por meio do nivelamento da altura do professor com a do aluno.

Alguns artifícios foram utilizados pelos protagonistas durante as dramatizações com o intuito de gerir o problema da indisciplina, como a mudança de planos da aula (50% dos casos), a separação dos alunos em cadeiras diferentes (35,71%), e o confisco de material (21,42%). Apenas um protagonista fez uso da prova surpresa e outro, de pontos negativos, o que tornou a avaliação um mecanismo de controle do comportamento.

Nessa seguinte transcrição de uma cena, temos um exemplo de um diálogo entre um professor e suas alunas do grupo do sexto semestre. O protagonista pede a atenção das alunas, se aproxima e se inclina para falar mais de perto. Mas como seu pedido não foi correspondido, para restaurar o equilíbrio, o professor mudou o planejamento, fazendo da leitura que havia proposto uma avaliação valendo nota:

professor: Por favor, dá atenção aqui. Oh! Marta! Martinha!

aluna M: Falou comigo?

professor: Claro! Fecha o jornal. Isabel trouxe uma história linda pra vocês. Que isso aí? Aí não, gente. Pelo amor de Deus! Aí não. Por favor! Gente, olha, eu tenho uma aula

linda pra vocês. Oh! Essa história que eu vou contar pra vocês está valendo nota. Está valendo nota!

aluna I: Ah! Não quero nem saber!”

Para controlar uma turma muito indisciplinada, esta protagonista do sexto semestre utilizou vários recursos, tais como: aumentar a voz, tocar fisicamente os alunos e mudar o seu planejamento. O toque físico foi apontado por Henley (1973) como um indicativo de dominância ou intimidação dependendo do contexto. Na seguinte cena podemos perceber que a professora reforçou sua autoridade ao tocar a aluna que estava de pé, dirigindo-a para a sua cadeira:

“professora: Turma! (protagonista bate na mesa, aumenta o tom da voz). Para! Não faça isso! Você gostaria que alguém te tratasse assim? Psiu! Agora vamos prestar atenção.

aluna: Não grita, professora.

professora: Vou gritar para vocês me ouvirem. Então, não fala mais alto que eu, porque você escuta e eu não preciso falar tão alto. Vamos, senta! Senta! (toca as alunas). Senta lá. Oh! Turma. Vocês não vão para o parque!

aluna: Me larga!

professora: Olha! Para com isso menina! (direciona a aluna para a cadeira, apontando para o seu lugar). Senta! Senta!

aluna: Vou falar para a minha mãe.”

O que se percebe por essas interações é uma tentativa do protagonista de entrar em contato com seus alunos, de ser visto e ouvido por eles. A expressão “Olha aqui” e o aumento do tom de voz ilustram o ponto que Thayer (1969) levantou ao identificar o olhar como o elemento importante nas negociações dominante-dominado. Aqui o professor faz menção a esse elemento para resgatar o controle da situação. O posicionamento central e frontal na sala, os deslocamentos no espaço e a inclinação do torso ilustram esse desejo de ser visto e compreendido pelo outro, como se esse destaque pudesse auxiliar na negociação dos conflitos gerados pela indisciplina.

Se compararmos as falas com a gestualidade, pode-se dizer que os sentimentos de invisibilidade, ansiedade, frustração e impotência, expressas em alguns depoimentos, se concretizaram na gestualidade, postura e movimentação do professor.

Considerações finais

As pesquisas baseadas no referencial teórico das representações sociais têm muito a ganhar com instrumentos metodológicos que vêm na assunção de papéis e na ação espontânea das relações humanas os veículos para a expressão de representações. Isto

porque, nas dramatizações, as falas e as ações estão contextualizadas, o que possibilita a compreensão dos vários elementos que interagem na construção das representações. Elas também propiciam a conscientização dos conflitos que fazem parte das relações humanas. Portanto, como método de pesquisa, o psicodrama oferece um modelo que colabora com as análises mais tradicionais das representações, pois, além das falas, das reflexões e dos debates, considera a interpretação de papéis, a interação dos atores e a linguagem gestual e corporal como portadoras de sentidos e significados. Os debates decorrentes das vivências facilitam a veiculação das representações que temos sobre temas do nosso cotidiano que estão referendados nas falas e no agir.

As fases da dissertação, da dramatização e da reflexão dos protagonistas e da platéia significaram olhar para o mesmo objeto, a relação professor-aluno, por diferentes ângulos. As análises das diferentes fases da pesquisa possibilitaram a classificação das principais significações que permeiam o tema indisciplina e a relação professor-aluno e permitiram fazer comparações. As representações apareceram, algumas vezes, como complementares, em outras, como antagônicas. Para os sujeitos do primeiro semestre, a postura investigativa das causas da indisciplina surgiu como muito representativa na dissertação. Para os sujeitos do sexto semestre, entretanto, o método apareceu como a forma de se resolver as questões ligadas à relação professor-aluno. Mas, nas categorias “Como é o professor” e “Como o professor se sente” deste mesmo grupo, embora sejam as categorias com a menor frequência de enunciados, emergiram representações mais subjetivas e, portanto, diferentes das anteriores. Elas parecem traduzir sentimentos de solidão e impotência e tocam na questão da falta de preparo do professor para trabalhar a relação com seus alunos. Pelo Alceste, ficou evidenciada, no grupo do primeiro semestre, uma preocupação marcante com a procura de causas externas à escola para a indisciplina. Para o grupo do sexto semestre, ficou evidenciada uma preocupação com os objetivos educacionais de ensino e aprendizagem a serem alcançados, e o quanto essa aprendizagem tem a ganhar com um bom relacionamento professor-aluno.

Na fase das reflexões dos protagonistas, expressões mais subjetivas e de sentimentos mostram uma tendência a identificar a relação com o aluno como incerta e a posição do professor como solitária, uma pessoa com dúvidas. Estas representações, que apareceram poucas vezes nas dissertações, estavam muito presentes nesta fase de reflexões. Elas transmitiram um sentimento de ansiedade, traduzido pelas palavras invisibilidade e indiferença. Nestas falas co-existiram saberes acadêmicos com os de experiência profissional. A dificuldade em lidar com o aluno foi justificada por alguns, por estarem no início do curso, e por outros, por “não terem trabalhado na área”.

Na análise dos debates da platéia, os acontecimentos vivenciados durante os estágios supervisionados foram comentados com frequência e podem significar uma forma menos

pessoal de se dizer o que pensa. Os depoimentos narrados se reportavam à maneira bem sucedida com que outras professoras resolveram seus problemas, que devem ser interpretados como representativos das opiniões dos próprios sujeitos. Revelou-se uma preocupação com o “como” agir e com o como “lidar” com situações difíceis em sala de aula. Para alguns, manter o que foi estabelecido desde o início do ano é a chave para se ter um bom relacionamento com os alunos e controlar a indisciplina. Para outros, é importante perceber a interdependência professor-aluno e adequar o planejamento da aula às necessidades dos alunos no momento presente em que acontece a interação.

Uma análise mais aprofundada dos debates com a platéia revelou a tendência a se ponderar sobre a importância da relação professor-aluno, maior nos debates que nas dissertações, pois todos os sujeitos, embora apontassem para as causas externas à escola da indisciplina, expressaram também que a solução para essa questão depende do professor e de sua relação com os alunos.

As análises das posturas, dos gestos e da movimentação dos protagonistas em cena revelaram elementos complementares e contraditórios às representações manifestas nas outras fases. Nos momentos de conflito, muitos protagonistas se aproximaram dos alunos, tocando-os algumas vezes de maneira gentil e cuidadosa, outras vezes de forma rígida e agressiva. Entretanto, apesar da separação física assumida pelos atores ao se posicionarem de frente e separados de seus alunos e da visibilidade e autoridade que a estrutura da sala de aula e esta posição conferem ao professor, muitos protagonistas neste papel relataram, durante as reflexões, que se sentiram “invisíveis” e “incapazes”. O deslocamento do protagonista no espaço ilustra as contradições inerentes ao papel de professor. Às vezes o professor é a autoridade distante e às vezes ele é um colaborador próximo. Mesmo sendo autoridade, ele se considera “invisível” e os deslocamentos, a inclinação e o toque podem ser interpretados como tentativas de encontrar um equilíbrio na relação.

Que saberes sobre a relação professor-aluno são compartilhados e se manifestam pela gestualidade e movimentação do corpo do professor? Como vimos em Sousa (2007), Aquino (1996) e Placco (2002), não se espera que conflitos façam parte da relação professor-aluno. Uma boa relação é idealizada como tranquila e estável e a postura inicial em cena, frontal e distante, corresponde a essa representação. Quando a relação se torna conflituosa e não transcorre da forma como se esperava, o professor é obrigado a encontrar outros meios de se relacionar com seus alunos e faz uso da aproximação, do olhar, do toque e da voz para conseguir se comunicar com os discentes.

No que se refere à função de ensinar e de se relacionar com seus alunos, observou-se que os sujeitos tinham conhecimento de uma cultura corporal traduzida por padrões de postura, movimentação e gestualidade típicas de ser professor, que traduziram e

concretizaram as representações manifestas em outras fases da pesquisa. Portanto, a dramatização serviu como um instrumento metodológico que permitiu ampliar e aprofundar o estudo da relação professor-aluno.

Notas explicativas

¹ “Um método, como dados, não existe independentemente. Ele está ligado à concepção do objeto e à forma pela qual nós o conhecemos. Isto tem a ver com a forma pela qual nós interpretamos a construção do conhecimento e a posição do ser humano neste processo.” (ARRUDA, 2003, p.345).

² “Os indícios que eles fornecem, mesmo que sejam às vezes inconscientes, são apesar de tudo socialmente codificados.” (JODELET, 2006, p. 46).

Referências Bibliográficas

- ABRIC, J. C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, J. C. (Org.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Saint-Agne: ÉRÈS, p. 59-80, 2003.
- AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Indisciplina na escola*. Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- ARGYLE, M. *Bodily communication*. 2. ed. Londres: Methuen, 1988.
- ARRUDA, A. Living is Dangerous: Research Challenges in Social Representations. *Culture & Psychology*, v. 9(4). p. 339-359, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRITO, V. C. A. Um convite à pesquisa: epistemologia qualitativa e psicodrama. In: MONTEIRO, A. M.; MERENGUÉ, D. BRITO, V. *Pesquisa qualitativa e psicodrama*. São Paulo: Ágora, 2006.
- COSNIER, J. ; BROSSARD, A. Communication non verbale: co-texte ou contexte? In: BROSSARD, A. *et al. La Communication non verbale*. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1984.

- COSNIER, J. Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Rev. Psychologie de la motivation*, n.21, p. 129-138, 1996.
- GONÇALVES, C. S.; WOLFF, J. R.; ALMEIDA, W. C. *Lições de psicodrama*. Introdução ao pensamento de J. L. Moreno. São Paulo: Ágora, 1988.
- HENLEY, N.M. Status and sex: some touching observations. *Bulletin of the Psychonomic Society*, v. 2, p.91-93, 1973.
- JODELET, D. Le corps, la personne et autrui. In: MOSCOVICI, S. *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Armand Colin, 2006.
- JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- KNAPP, M.; HALL, J. *Comunicação não-verbal na interação humana*. São Paulo: JSN Editora, 1999.
- LIMA, L. C. Programa Alceste, primeira lição: a perspectiva pragmática e o método estatístico. *Revista de Educação Pública*, V.17, p. 83-97, 2008.
- MENIN, M. S. S. Representação social e estereótipo: A zona muda das representações sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. São Paulo, v. 22, n.1, p. 43-52, jan./abr., 2006.
- MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, (1976).
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais*. Investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, D.; GOMES, A.; MARQUES, S. Análise estatística de dados textuais na pesquisa das representações sociais: alguns princípios e uma aplicação ao campo da saúde. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (Org.). *Experiência e representação social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PLACCO, V. M. N. S. *Formação e prática do educador e do orientador*. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- REINERT, M. Les «mondes lexicaux» et leur «logique» à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage & Société*, 66, p. 5-39, 1993.
- REY, F. G. *Pesquisa qualitativa e subjetividade*. Os processos de construção da informação. SP: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- SCHERER, K. R. The functions of nonverbal signs in conversation. In: ST CLAIR, R. N.; GILE, H. *The social and the psychological contexts of language*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.
- SOUSA, C. P.; SOARES, S. L. E. A. Escola: lugar de conhecimento, compromisso, desafios para estudantes de Pedagogia e Medicina. *Revista da Psicologia da Educação*, n.24, p. 91-110, 2007.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O Trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

THAYER, S. The effect of interpersonal looking duration on dominance judgments.
Journal of Social Psychology, v. 79, p. 285-286, 1969.

Apresentado ao Conselho Editorial em 18/09/2008, aprovado em 10/02/2009.