UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

MARIANA MAIA MUNHOZ

Aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor na relação com seus alunos do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede pública: um estudo exploratório

São Paulo

2014

MARIANA MAIA MUNHOZ

Aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor na relação com seus alunos do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede pública: um estudo exploratório
(Versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em
Psicologia

Área de Concentração:
Psicologia Clínica

Orientador: Profa Dra
Kayoko Yamamoto

São Paulo
2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Munhoz, Mariana Maia.

Aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor na relação com seus alunos do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede pública: um estudo exploratório / Mariana Maia Munhoz; orientadora Kayoko Yamamoto. -- São Paulo, 2014.

71 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Interação professor-aluno 2. Psicodinâmica 3. Ensino fundamental 4. Escala diagnóstica adaptativa operacionalizada 5. Prevenção e educação I. Título.

LB1033

MUNHOZ, M.M. Aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor na relação com seus alunos do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede pública: um estudo exploratório. Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Profa Dra Kayoko Yamamoto, por tornar possível a realização deste trabalho e pelo afeto e tolerância, com sua aluna, durante o desenvolvimento do mesmo.

Às Profa Dra Eliana Herzberg e à Profa Dra Leila Kim, por suas contribuições construtivas nos exames de qualificação e defesa desta dissertação.

Ao Instituto de Psicologia da USP, por tornar possível a realização deste trabalho.

Às professoras e às escolas participantes da pesquisa, que confiaram em nós e compartilharam suas vivências.

À minha família, que me apoiou desde o início e que compartilha comigo a alegria dos meus passos, das minhas conquistas.

RESUMO

MUNHOZ, M.M. **Aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor na relação com seus alunos do primeiro ano do ensino fundamental em escolas da rede pública: um estudo exploratório**. 2014. 60 f. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A qualidade do relacionamento do professor com os seus alunos exerce influência no desenvolvimento psicossocial e acadêmico dos mesmos, especialmente durante a Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O apoio do professor tanto afetivo como instrucional é de extrema importância para o desempenho do aluno no primeiro ano do Ensino Fundamental. A relação do professor com seus alunos sofre a influência de seu psiquismo, o qual, por sua vez, é influenciado por aspectos objetivos da realidade externa e aspectos subjetivos relativos ao seu mundo interno. Este trabalho objetivou investigar aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor no inter-relacionamento com os alunos em sala de aula. Justifica-se este estudo por contribuir para a ampliação de conhecimento útil na criação e planejamento de trabalhos interventivos que visem a promoção de saúde psíquica do professor, a melhora de sua eficácia adaptativa e de sua inter-relação com o grupo de alunos. Foi utilizado neste estudo o método clínico-qualitativo. Compuseram a amostra duas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, de escolas da Rede Pública. Foram realizadas, com os professores, entrevistas semi-estruturadas, aplicação da Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada – EDAO e observações dos mesmos em sala de aula. Os dados foram tratados qualitativamente através da técnica de análise de conteúdo, da Teoria da Adaptação e analisados com embasamento teórico psicanalítico. As professoras expressaram dificuldade para lidar com a indisciplina e outros aspectos afetivo-comportamentais dos alunos, apresentando um exercício de autoridade rígido e punitivo, com distanciamento afetivo e perda da espontaneidade. Pôde-se relacionar aspectos psicodinâmicos dos professores com o modo de relacionarem-se com seus alunos. Também trouxeram como dificuldades o número de alunos em sala de aula, a falta de tempo e o desafio da alfabetização e questões institucionais. Concluiu-se a importância de intervenções para auxiliar os professores na relação professor-aluno.

Palavras-chave: interação professor-aluno; psicodinâmica; ensino fundamental; escala diagnóstica adaptativa operacionalizada; prevenção e educação.

ABSTRACT

MUNHOZ, M.M. **Psychodynamic and adaptive aspect in relation between teachers and their students in the first year of primary education in public schools issues: an exploratory study**. 2014. 60 f. Thesis (Master) - Institute of Psychology of the University of São Paulo, São Paulo, 2014.

The quality of the teacher's relationship with their students influences their psychosocial and academic development, especially during kindergarten and the first years of elementary school. The teacher's support both emotional and educational is of utmost importance to the student's performance in the first years of elementary school. The relationship between the teacher and his/her students is influenced by his/her psyche, which, in turn, is influenced by objective aspects of external reality and subjective aspects related to his/her inner world. This study aims at investigating the psychodynamic and adaptive aspects of the teacher in inter-relationships with the students in the classroom. This study contributes to the expansion of useful knowledge for the creation and planning of interventions aimed at promoting teachers' mental health and ability to improve their adaptive effectiveness and their relationship with the student group. This study used clinical-qualitative method. The sample is composed of two first-year teachers in public elementary schools. The study carried out semi-structured interviews with teachers, implemented the Adaptive Operational Diagnostic Scale (EDAO) and performed observations of teachers in the classroom. The data were analyzed qualitatively using the content analysis technique, Adaptation Theory, and studied with a psychoanalytic theoretical basis. The teachers expressed difficulty dealing with students' lack of discipline as well as other affective and behavioral aspects, exerting a rigid and punitive authority with affective detachment and loss of spontaneity. Teachers' psychodynamic characteristics could be related with the way in which teachers interact with their students. Teachers also indicated difficulty with the large number of students in the classroom, lack of time and the challenge of literacy and institutional issues. The conclusions underscore the importance of interventions to assist teachers in teacher-student relationship.

Keywords: teacher student interaction; psychodynamics; elementary education; adaptive operational diagnostic scale; prevention and education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
1.1	Afetividade e educação	6
1.2	Aspectos psicanalíticos da relação professor-aluno	7
1.3	Dificuldades e sofrimento psíquico do professor	12
1.4	Indisciplina, autoridade e agressividade	13
1.5	O primeiro ano do Ensino Fundamental	16
1.6	Justificativa	17
2	OBJETIVOS	18
3	MATERIAL E MÉTODO	19
3.1	MÉTODO	19
3.2	SUJEITOS	19
3.3	LOCAL	19
3.4	INSTRUMENTOS	19
3.5	PROCEDIMENTO	21
4	ASPECTOS ÉTICOS	25
5	RESULTADOS	26
6	DISCUSSÃO	47
7	CONCLUSÕES	55
	REFERÊNCIAS	56
	ANEXOS	60

1 INTRODUÇÃO

Foi durante minha graduação em Psicologia, realizando estágios em escolas, na educação infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, que nasceu meu interesse pelo tema da presente dissertação. Nestes estágios tinha a função de auxiliar a professora no dia-a-dia e, por tanto, pude vivenciar o “estar em sala de aula”. Desde o início tive minha atenção voltada para as relações afetivas que ali se estabeleciam, entre mim e os alunos, entre o professor e os alunos e entre os alunos em si. Pensava nas dificuldades que percebia e em como poderia haver melhorias. Acho que no início pensava no que considerava que seria favorável para o desenvolvimento afetivo-emocional das crianças e criticava de forma dura e rígida os professores quando, neste contexto, não concordava com a conduta dos mesmos. Porém, olhando agora, vejo que também, em muitos momentos, me via no papel do professor, enfrentando dificuldades para lidar com os diversos conflitos e situações que aconteciam em sala de aula, apesar de, na época, não querer me ver muito neste lugar, identificando-me com os sentimentos e dificuldades do professor.

Durante a realização desta pesquisa, especialmente enquanto estávamos em campo, pude livrar-me dos julgamentos e me aproximar do professor e das dificuldades e sentimentos que o mesmo experimenta, de forma empática. Este foi um dos fatores que possibilitou, junto a minha orientadora, a construção desta pesquisa.

1.1 Afetividade e Educação

A afetividade por muito tempo foi ignorada na prática pedagógica, o que é explicado historicamente pela concepção de Homem que se tinha, concepção esta dualista, separando-se a razão da emoção, valorizando-se a razão em detrimento da emoção. Este conceito de Homem vem sendo revisto a partir dos avanços no conhecimento sobre a relação entre afetividade e cognição realizados principalmente no século XX. Estamos caminhando em direção a uma visão de Homem monista, na qual afeto e cognição são consideradas indissociáveis. (LEITE, 2008)

Apesar da importância dada à afetividade para o processo ensino-aprendizagem em diretrizes e outros documentos oficiais sobre o assunto, tal aspecto não é encontrado em cursos de formação para professores e pesquisas apontam para a carência deste preparo em suas práticas. Estudos mostram que a afetividade é mais negligenciada pelos professores de

níveis de ensino mais avançados, onde então a relação de poder é mais exacerbada, bem como os aspectos cognitivos são mais valorizados. (RIBEIRO, 2010)

A relação dos jovens com os objetos de conhecimento, no processo de aprendizagem são determinadas em grande parte pelas relações afetivas estabelecidas com seus mediadores, sejam pais ou professores (CURBY; RIMM-KAUFMAN; PONITZ, 2009; LEITE, 2008; MELO; SILVARES, 2010; RUDASSIL, 2011). Em pesquisas realizadas no Ensino Infantil e Fundamental, observou-se a importância que as crianças atribuem para os aspectos afetivos da relação professor- aluno, “...o comportamento do professor em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos e desejos, afeta cada aluno” (LEITE, 2008, p.28). E o processo ensino-aprendizagem é influenciado positiva ou negativamente por este comportamento (DOUMEN et al., 2011; LEITE, 2008). Considera-se neste contexto muito importante a preparação do professor de Educação Infantil para cuidar de seus alunos, pois as experiências vividas nesta fase serão precursoras da vida acadêmica futura do aluno (KIM, 2008; RUDASILL, 2011; TAVARES, 2005). A ausência de afetividade aparece como um dos principais fatores que causam dificuldades de aprendizagem (RIBEIRO, 2010).

Já está bem estabelecida na literatura a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento afetivo e comportamental da criança. As relações sociais estabelecidas na escola, tanto entre criança e professor quanto entre a criança e seus pares tem importante impacto para o desenvolvimento futuro da criança (DOUMEN et al., 2011; MACARINI; MARTINS; VIEIRA, 2009; MELO; SILVARES, 2010, O’CONNOR, 2011), incluindo a formação de sua personalidade e caráter (SILVEIRA, 2001).

1.2 Aspectos psicanalíticos da relação professor-aluno

A escola, através do professor, deve cuidar para que suas crianças não sejam expostas a tensões excessivas, funcionando como continente do psiquismo grupal. O professor deve ser capaz de lidar com a criança, com sua estrutura ainda em formação, em forma bruta, sem se escandalizar, castigar, punir, acusar. Este é um fator importante no desenvolvimento infantil para a formação de futuros pesquisadores, criadores, estudiosos (FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010; SILVEIRA, 2001). Porém, a forma que o professor se relacionará com seu grupo de alunos dependerá de sua subjetividade, de seu psiquismo, da qualidade e intensidade das relações transferências que se estabelecerão neste contexto. Muitas vezes as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas à natureza da relação transferencial estabelecida entre o professor e o aluno (AGUIAR; ALMEIDA, 2008; ALVES;

SOMMERHALDER, 2010; FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010; FREUD, 1912/1969; KIM, 2008).

O professor parece só estar preparado para decisões e questões da área pedagógica e pouquíssimo ou sem preparo para lidar com questões relacionais afetivas que implicam no conhecimento de seus alunos e de si mesmo. (BATISTA et al., 2010; CASTRO, 2008; SANTOS; SOBRINHO, 2011)

A instituição escolar, especialmente com os encontros que promove entre professor e alunos, desperta, ou melhor, reativa, sentimentos, atitudes, posições, fantasias, que estiveram presentes anteriormente na infância do próprio professor em suas relações com as figuras parentais. Assim como também os alunos transferem para o professor suas figuras parentais internalizadas. Este é um dos motivos pelos quais considera-se importante considerar a relação entre os fenômenos psíquicos individuais e as interações sociais que ocorrem neste contexto, incluindo-se aí as relações transferenciais e contratransferenciais. (AGUIAR; ALMEIDA, 2008; ALVES; SOMMERHALDER, 2010; FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010; FREUD, 1912/1969; KIM, 2008; SILVA, 2010)

O desejo e o processo educativo estão entrelaçados. O professor, ao se deparar com a criança, depara-se também com os desejos infantis recalcados. O adulto teme perder o controle destes desejos. Frente a isto o mesmo os nega, os recusa, defende-se com um autoritarismo rígido, tornando difícil a realização da educação. Neste contexto o professor renuncia ao ato educativo, transferindo esta responsabilidade às teorias, das quais ele é apenas um porta-voz. (ALVES; SOMMERHALDER, 2010)

A relação professor-aluno será influenciada pelos aspectos transferenciais do professor, bem como pelos seus desejos (e os meios para tentar satisfazê-los), medos e outros aspectos. Sobre os **desejos**, encontramos o desejo de que os alunos o tenham como uma figura a ser seguida, admirada, reproduzida; o desejo de que seus alunos tenham sucesso, podendo neste caso, exacerbar a competição entre eles; o desejo de promover o desenvolvimento pessoal do aluno, neste caso, correndo o risco, de querer ser a figura parental ideal, não permitindo a frustração e o desejo de ser amigo dos alunos, não desempenhando o papel de autoridade. Dentre os **medos**, podemos citar, o medo de ser censurado pelos alunos, levando à intolerância às críticas; o medo da hostilidade, levando à evitação do conflito e de sua própria autoridade; o medo de perder o controle, de que os impulsos sexuais saiam do seu controle, levando a um distanciamento afetivo na relação com o aluno e o medo de ser invadido pelos problemas dos seus alunos. (FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010)

Franco e Albuquerque (2010) salientam que tais ansiedades podem corresponder também, em alguns momentos, a aspectos da realidade e não só do mundo interno do professor. Os mesmos autores trazem outros aspectos, presentes no mundo inconsciente do professor, que podem influenciar a relação professor - aluno, como, o sentimento de hostilidade direcionado as suas figuras parentais internalizadas, transferindo este sentimento para os pais de seus alunos e apontando-os como causas de todos os problemas; a identificação com os desejos infantis de completa satisfação, levando-o a querer sentir-se sempre gratificado pelos seus alunos; a identificação com aspectos destrutivos dos alunos e a rivalidade fraterna, dificultando seu trabalho em grupo.

Qual o papel da Psicanálise para o campo da educação? Críticos questionam a ausência de aplicabilidade da mesma neste campo, a ausência de propostas práticas para melhorias no campo da educação. Mas será este o papel da Psicanálise? Autores, como Kupfer, por exemplo, defendem a utilização da mesma como um corpo de referenciais teóricos, uma filosofia para a prática educativa. (CUNHA, 2008)

A Psicanálise traz para a educação uma ampliação da visão sobre o fenômeno educativo, levando em consideração a importância dos aspectos subjetivos. O papel do professor não seria o de um terapeuta, como críticos já mencionaram. A denominação “professor psicanaliticamente orientado” seria mais adequada. Este professor teria um olhar mais atento para o mundo subjetivo presente no processo educativo, tanto para a sua subjetividade, quanto para a de seu aluno, bem como para os aspectos inconscientes presentes e influentes na relação entre ambos. O professor não seria o responsável pela formação da personalidade do aluno, mas sim, poderia contribuir para a atenuação ou exacerbação de tendências de personalidade já existentes, podendo atuar de forma benéfica ou maléfica para a criança. Ressalta-se a importância da integridade psíquica do professor, servindo de recurso para uma boa equilíbrio psíquica dos alunos, fornecendo-lhes um modelo de ego ideal, possibilitador de diálogo. O professor precisa abandonar seu sentimento de onipotência frente aos alunos, lidar com a frustração de não ver refletido em seus alunos, seus próprios desejos, valores, crenças. Podendo olhar para seu inconsciente e seus vínculos transferenciais bem como para a história e personalidade de seu aluno. Este modelo de professor conseguiria lidar melhor com as limitações do processo pedagógico, com a frustração de seu desejo de ordem e disciplina, encontrando, de forma mais flexível, um equilíbrio entre liberdade e autoridade. (CUNHA, 2008)

Assim como a mãe suficientemente boa, descrita por Winnicott, há a professora suficientemente boa, a qual deve realizar cuidados adequados aos seus alunos na Educação Infantil (TAVARES, 2005).

Franco e Albuquerque (2010) nos falam sobre o conceito de “aliança pedagógica”, criado por Fleming, fazendo um paralelismo com a já conhecida, aliança terapêutica. Tal como a última é veículo analítico de mudança, a primeira é veículo da aprendizagem, enfatizando-se os aspectos relacionais da mesma. Trazendo à luz os conceitos de Winnicott, os mesmos autores descreverem o professor como um verdadeiro objeto transicional. Na sua aliança pedagógica com o aluno, veículo da aprendizagem, professor e alunos buscam sua individualidade, o “estar só na presença do outro”. Ainda utilizando os conceitos de Winnicott, Franco e Albuquerque (2010) dizem que assim como a mãe suficientemente boa contribui para o desenvolvimento da autonomia de seu filho, na aliança pedagógica, o professor permite ao aluno a aquisição do conhecimento e a progressão escolar.

Na aliança pedagógica o professor utiliza-se como um catalizador de aspectos pré-conscientes e conscientes do aluno, que o ajudam a amadurecer. Neste contexto competem ao professor as funções de regulação do afeto, idealização e integração. Sobre a regulação do afeto, cabe ao professor ajudar o aluno a conter os afetos que o levem à regressão e resistência excessivas ao crescimento, à aprendizagem. A segunda função de idealização, trata-se da idealização mútua, ou seja, é benéfico para o aprendizado que tanto o aluno admire o professor, quanto o professor admire seu aluno, acreditando em sua capacidade de aprender. Bem como a capacidade de organizar, sintetizar e integrar o que ocorre no contexto da aliança pedagógica. Através dos mecanismos de introjeção e identificação, as funções calmantes do objeto transicional, na figura do professor, podem ser internalizadas pelos alunos. Da mesma forma que o processo de aprendizagem objetiva o desenvolvimento e a autonomia, a aliança pedagógica estimulará a capacidade de auto-análise, a qual permite criar conhecimento sobre si próprio e sobre os outros. (FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010)

Também atribui-se ao professor a função de substituto provisório do Eu (Ego auxiliar), funcionando de modo a conciliar prazer e realidade. É de suma importância que o professor tenha “maturidade e capacidade para amar”, do contrário, seu ensino resultará da necessidade que tem de ser amado e admirado por seus alunos. (FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010)

A instituição escolar também é trazida como um espaço transicional, com três funções: iniciar ao saber, iniciar ao grupo e iniciar à autonomia. (FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010)

O aluno, com toda a sua humanidade, desperta no professor a humanidade que há nele próprio. As relações de objeto da criança se dão através dos processos de identificação. Primeiramente a criança se identifica com as figuras parentais, atribuindo a estas o papel de ego ideal, conforme a criança desenvolve-se, percebe que tais figuras não são ideais, perfeitas, havendo também aspectos nelas com os quais a criança não concorda, não idealiza, e a partir daí vai se dando o processo de diferenciação e busca pela autonomia pela criança. O professor entra em cena como um substituto das figuras parentais, sendo visto também ao início como um ego ideal pelo aluno, porém, aos poucos, o aluno também irá se diferenciando e desinvestindo ao professor o lugar de ego ideal, o que lhe favorecerá na busca de sua autonomia e diferenciação. A primeira parte, a parte das identificações e do ego ideal, são bastante satisfatórias para os desejos narcísicos do professor, já a segunda, a parte da diferenciação, é vivenciada pelo professor, muitas vezes, como bastante conflituosa. É neste momento que muitas vezes o professor atua com um autoritarismo maléfico ao seu aluno e seu processo de crescimento. Ao contrário, a fim de possibilitar o crescimento de seus alunos, o professor precisa ser capaz de reconhecê-los como sujeitos desejantes. Ajudá-los a passar do lugar de objeto de desejo para sujeito que deseja. “...a inteligência produz conhecimento e o desejo produz saber” (ALVES; SOMMERHALDER, 2010, p.6). Aí está a importância do Outro, no caso, o professor, para a educação. (ALVES; SOMMERHALDER, 2010)

Em pesquisa realizada com professores que são apaixonados por formar, verificou-se que estes são capazes de agir do modo acima mencionado, como mediadores do aluno e de seu processo de crescimento, sua busca pelo saber. (ALVE; SOMMERHALDER, 2010)

Embasada por Klein, Alves e Sommerhalder (2010) dizem que a paixão de formar está relacionada com pulsões infantis dos professores. Advém do domínio destas pulsões pelo princípio da realidade. É uma busca de reparação de fantasias destrutivas direcionadas ao objeto amado. O formar apaixonado resulta da vitória das pulsões de vida diante das pulsões de morte. É a capacidade de mobilizar o Outro (criança) para um espaço transicional, no qual a criança é capaz de criar e de assim individualizar-se. O professor apaixonado é capaz de manter-se apaixonado apesar das adversidades externas. Nas aulas assistidas, ministradas por estes professores apaixonados, observou-se como os mesmos são cuidadosos para com as dúvidas ou idéias apresentadas por seus alunos, assim como também são amorosos e acolhedores com os mesmos.

Há uma importante distância entre a criança ideal, a que o adulto espera encontrar, e a real, o que gera conflitos. (ALVES; SOMMERHALDER, 2010)

Apesar de toda a produção de conhecimento a respeito da relação entre psicanálise e educação, percebe-se uma grande distância entre este saber e o dia a dia na escola. Percebe-se uma marginalização da vida afetiva no cenário escolar. (ALVES; SOMMERHALDER, 2010)

1.3 Dificuldades e sofrimento psíquico do professor

Professores expressam dificuldade em cumprir seu papel de docente. Percebem-se impedidos em sua importante tarefa de educar, o que gera sentimentos impotência, frustração, desesperança, raiva, culpa por dificuldades de aprendizagem dos alunos bem como pelo desinteresse e desmotivação dos mesmos. Também expressam dificuldade em administrar o “tempo” em sala de aula, para o planejamento e a execução das tarefas. Os professores sentem-se desrespeitados quando os comportamentos de seus alunos não vão de encontro com suas expectativas relacionadas ao exercício de sua docência. Frente a estes sentimentos negativos despertados configura-se um conflito entre o desejo de continuar investindo em sua docência e, no aluno, e o desejo de renunciar a esta tarefa, reduzindo sua dedicação e seu desempenho. O modelo de gestão (o aspecto institucional) exerce influência sobre as questões acima mencionadas sobre relação professor-aluno e sobre o clima escolar no geral. O apoio institucional tem importante impacto para o professor. (CASTRO, 2008).

Apesar da importância do professor para o desenvolvimento de seus alunos, atualmente, este profissional vem chamando a atenção em relação ao seu sofrimento psíquico. Entende-se que fazem parte das causas deste mal-estar psíquico uma conjunção de fatores, na qual interagem aspectos objetivos da realidade externa, específicos desta categoria profissional e aspectos subjetivos, específicos da realidade interna de cada professor. São alguns destes fatores: as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a violência escolar, a indisciplina, o envolvimento do professor com os problemas emocionais de seus alunos, a falta de apoio institucional e as condições de trabalho, a educação familiar dos professores e os fenômenos transferenciais no relacionamento com os alunos. (AGUIAR; ALMEIDA, 2008; BATISTA et al., 2010; FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010; SANTOS; SOBRINHO, 2011)

O absenteísmo dos professores aparece com um alto índice, principalmente na rede pública. Em Belo Horizonte, entre os anos de 2001 e 2003, de todos os afastamentos (licenças médicas) concedidos para trabalhadores, por motivo de saúde, 84% foi para professores, estando em primeiro lugar dentre as causas, os transtornos psíquicos (CASTRO, 2008).

Em outra pesquisa realizada, sobre a saúde dos professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de São Paulo, dentre os professores que tiveram algum tipo de diagnóstico confirmado, 48,5% foram diagnosticados com estresse, sendo este o diagnóstico mais freqüente. A depressão também obteve freqüência significativa, havendo sido diagnosticada em 26,6% desta população. As principais causas de sofrimento no exercício profissional apontadas pelos professores foram: dificuldade de aprendizagem dos alunos (75,5%), superlotação das salas de aula (66,2%), jornada de trabalho excessiva (60,1%) e violência nas escolas (57,5%). (DIEESE, 2010).

A Síndrome de Burnout está entre os transtornos mentais mais comuns que acometem os professores, gerando importantes conseqüências para o sistema educacional e para o processo ensino-aprendizagem. “Burnout é um fenômeno psicossocial que surge como uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho...” (BATISTA et al., 2010). O Burnout é constituído por três dimensões. São elas: Exaustão Emocional, Despersonalização e Baixa Realização Profissional. Diversos fatores presentes no trabalho cotidiano do professor podem contribuir para o desenvolvimento da síndrome. Estão, dentre estes fatores, aspectos do relacionamento com os alunos, carga horária excessiva, salários baixos e classes superlotadas. Estudos têm apontado a situação especial do professor da Educação Básica, incluindo o Ensino Fundamental, para o desenvolvimento da Síndrome. Nesta categoria de ensino o professor lida com um baixo reconhecimento de seu trabalho, assim como também, com alunos que, devido a sua faixa etária, exigem maior dedicação e cuidados por parte do mesmo.

Em outro trabalho, também sobre a síndrome de burnout, detectou-se a importância das características de personalidade do professor para o desenvolvimento do adoecimento. (CASTRO, 2008)

A capacidade de um manejo adequado dos conflitos e dificuldades em sala de aula favorecem a relação professor-aluno bem como previnem em última instância o burnout. Em pesquisa realizada, a percepção por parte dos professores de “mau comportamento” de seus alunos, como, a indisciplina, esteve relacionada com sintomas da síndrome de burnout, como, por exemplo, o distanciamento afetivo. (CASTRO, 2008)

1.4 Indisciplina, autoridade e agressividade

No cotidiano do professor, seu desejo de cumprir a tarefa educativa encontra dificuldades e limitações, gerando sentimentos de ansiedade, frustração e insatisfação. O

tempo corrido no dia a dia em sala de aula, bem como as dificuldades encontradas, dentre elas, a indisciplina, constituem fonte de estresse, o que afetará a dimensão afetiva de sua relação com os alunos. Como um sujeito angustiado, estressado, pouco valorizado socialmente, pode reconhecer o valor do outro, no caso, de seu aluno, bem como mostrar-se sensível às suas necessidades, aberto ao diálogo e empático? (RIBEIRO, 2010)

A indisciplina é considerada hoje uma das maiores dificuldades com que se depara o professor. Frente a isto, o estabelecimento de limites aparece como uma questão recorrente e permeada de dificuldades no cotidiano do professor. Apesar de a escola ter o papel de completar a socialização que se inicia no ambiente familiar da criança, pesquisas apontam que o papel da família e da escola na construção de limites não fica claro e os professores apresentam dúvidas com relação ao seu papel e como exercê-lo. Os professores muitas vezes culpabilizam a família e a criança pela falta de limites da mesma, excluindo-se deste contexto no qual está inserida. Questões contemporâneas como a crise de valores no campo da educação parecem também relacionar-se com estas dificuldades encontradas. (ARAÚJO; SPERB, 2009)

Os professores trazem como exemplos de falta de limites: atitudes agressivas, não adesão à rotina e horários, atitudes regressivas e agitação. Como fatores que influenciam na questão dos limites estão: Negligência e falta de firmeza dos pais, características das crianças, dúvidas e inseguranças (dificuldades por parte dos professores para conseguir controlar determinada situação de falta de limites), falta de apoio das famílias, vivência e valores do professor, bem como, divergências entre professor e escola em relação aos limites. Há relação entre o nível de estresse elevado e medidas disciplinares mais rígidas e punitivas (ARAÚJO; SPERB, 2009). Em pesquisa realizada pelos mesmos autores, os recursos mais utilizados pelos professores para lidar com a falta de limites foi tolerância e afeto, bem como o diálogo e o estímulo à reflexão. Também apareceram, em ordem decrescente: troca com os pais, autoridade e imposição, castigos e sanções, utilização do grupo para a construção dos limites, combinações e regras, livros e profissionais e outros.

Percebe-se uma baixa tolerância por parte dos professores para com a indisciplina dos alunos, não percebendo com maior aceitação e naturalidade o conflito e a desarmonia presentes no processo educativo, na relação professor-aluno. (ARAÚJO; SPERB, 2009)

Estudos apontam para o autoritarismo de professores, os quais, para manter o controle, ordem e disciplina, lançam mão de punições e atitudes agressivas. As antigas agressões físicas foram substituídas por agressões de outra ordem, como, ameaças e humilhações. Em pesquisa

realizada com alunos considerados indisciplinados e rebeldes pelo seu professor, os mesmos expressaram perceber o contexto da sala de aula como insatisfatório, repleto de agressão e punição, por parte do professor. (RIBEIRO, 2010)

Professores apresentam dificuldades no manejo de conflitos em sala de aula. Frente a isto recorrem a uma atitude autoritária punitiva. Atitudes punitivas e agressivas dos professores geram atitudes agressivas nos alunos, o que é considerado um fator de estresse importante pelos professores. A inabilidade e insegurança no manejo de conflitos e comportamentos problemáticos em sala de aula despertam sentimentos nos professores, tais como, vergonha, rancor e solidão, levando-os à rivalizar com seus alunos. (CASTRO, 2008; RIBEIRO, 2010)

No dia a dia em sala de aula são frequentes as agressões verbais, humilhações e ameaças, aluno-aluno, professor-aluno e vice-versa. A indisciplina mescla-se com o desrespeito, há uma sensação de desordem permanente. Atitudes agressivas por parte dos alunos são consideradas importante fonte de estresse para os professores. (CASTRO, 2008; RIBEIRO, 2010).

Castro (2008) cita o autor Winnicott e sua conceituação da mãe suficientemente boa, aproximando-a do papel do professor, o de um cuidador, assim como a mãe para o seu bebê. Segundo Castro (2008), infelizmente, tanto na saúde quanto na educação, o “cuidado” vem sendo recusado pelos seus atores, limitando estas atividades a uma aplicação de técnicas e métodos, estéreis de cuidado. Ainda citando Winnicott, Castro (2008) traz a questão da agressividade, destrutividade, presente na relação mãe-bebê e que também estende-se para a relação professor-aluno, refletindo sobre a mãe suficientemente boa ser capaz de suportar seu ódio em relação ao filho sem revidar, sem se vingar. (CASTRO, 2008)

Porém, tal assunto se evita em ser tratado no campo da educação escolar porque se parte do pressuposto de que o professor não é autorizado a sentir ódio de seus alunos. Este é um ponto central quando se pensa em intervenções com estes profissionais. Em primeiro lugar, abrir o espaço para que se fale do que não é falado, para a aceitação da agressividade como algo humano, estimulando assim a capacidade para tolerar o ódio sem partir para a retaliação. Estimular a compreensão da agressividade das crianças também pode facilitar os professores a lidar com a mesma. A estimulação da expansão da capacidade de continência também mostra-se bastante importante nas intervenções com os professores. A curiosidade, o humor e a paciência mostram-se ligadas à capacidade continente, por outro lado, a inveja, a dificuldade de diferenciação Eu-Outro e o ódio ao novo, promovem o inverso. A capacidade

de brincar com os sentimentos negativos experimentados em sala de aula retira o professor da imersão nestes próprios sentimentos e favorece com que reconheçam a si mesmos e aos alunos, estimulando sua função continente. (CASTRO, 2008)

1.5 O primeiro ano do Ensino Fundamental

Dentre as diversas séries escolares, a primeira série (atual primeiro ano) do Ensino Fundamental ocupa um lugar especial, configurando-se como um importante ponto de transição. É um momento que exige desenvolvimento de habilidades para as novas exigências que lhes são colocadas, despertando sentimentos tais como medo e ansiedade. Traz novas exigências não só em relação a aprendizagem de conteúdos pedagógicos mais complexos, como também, a aprendizagem de habilidades nas relações interpessoais. O apoio do professor e da família, assim como uma satisfatória inter-relação família- escola, contribuirão para uma transição bem sucedida. Também destaca-se o impacto que este período terá nos períodos escolares posteriores. Estudiosos têm verificado que estas influências ocorrem não só a nível pedagógico como também a nível de ajustamento social. (CURBY; RIMM-KAUFMAN; PONITZ, 2009; DOUMEN et al., 2011; MARTURANO; TRIVELLATO-FERREIRA; GARDINAL, 2009; O'CONNOR, 2011; RUDASILL, 2011; SINK, EDWARDS, WEIR, 2007)

Em pesquisa realizada com alunos da primeira série (atual primeiro ano) do Ensino Fundamental, as principais fontes de estresse relatadas foram as relações interpessoais com os colegas, com os professores e com os pais. Também foi citado como um outro fator estressante, o nível de dificuldade das tarefas. As crianças relataram achar o ambiente escolar pouco seguro, no qual ocorrem brigas, elas se machucam e também onde presenciam agressões verbais por parte dos adultos. Agressão física e verbal são relatados com alta frequência e considerados extremamente perturbadores pelas crianças, sendo fatores de risco para o desenvolvimento acadêmico e sócio-emocional delas. (CURBY; RIMM-KAUFMAN; PONITZ, 2009; DOUMEN et al., 2011; MARTURANO; TRIVELLATO-FERREIRA; GARDINAL, 2009)

“A escola precisa passar por um processo de humanização, pois a relação humana é a essência do próprio processo educativo.” (DIEESE, 2010). O psicólogo, na instituição escolar, não deve restringir-se a atuar apenas em problemas e dificuldades que apareçam. Ele pode atuar para prevenir possíveis riscos para o desenvolvimento infantil saudável, como também para potencializar fatores protetores e promotores da saúde no desenvolvimento infantil. Para

tanto deve investigar e atuar nos diversos contextos da vida da criança, como, por exemplo, atuar nas relações interpessoais que se estabelecem entre ela e seus professores e pais. As intervenções com o objetivo de facilitar a adaptação dos alunos à escola, como, por exemplo, durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, não devem ser apenas focadas nas crianças, mas, especialmente, voltadas para os agentes que compõe este contexto, como os professores e a família. (MACARINI; MARTINS; VIEIRA, 2009; SINK; EDWARDS; WEIR, 2007)

1.6 Justificativa

Justifica-se este estudo por contribuir para a ampliação de conhecimento útil na criação e planejamento de trabalhos clínicos interventivos que visem a promoção da saúde psíquica do professor, a melhora de sua eficácia adaptativa e de sua inter-relação com o grupo de alunos. Fatores estes que desempenham importante papel para um desenvolvimento emocional, acadêmico e social saudável dos alunos, especialmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

É um estudo socialmente relevante, dada a importância do processo educativo, o qual, nas escolas, é realizado através dos professores, no desenvolvimento integral das crianças. Guarda relevância também, dado o sofrimento psíquico do professor na atualidade, evidenciado através da elevada incidência de adoecimento psíquico dentre os profissionais desta categoria, como as pesquisas têm revelado.

2 OBJETIVO

2.1 Objetivo Geral

A pesquisa teve como objetivo estudar os aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor no inter-relacionamento com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental em sala de aula.

2.2 Objetivos Específicos

- a) Verificar a adequação adaptativa do professor
- b) Conhecer o funcionamento psicodinâmico do professor em sala de aula.

3 MATERIAL E MÉTODO

3.1 MÉTODO

A metodologia utilizada como norteadora deste estudo é a “clínica-qualitativa”. (TURATO, 2003)

3.2 SUJEITOS

Foram estudadas duas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Pública na cidade de São Paulo. O critério utilizado para a escolha dessas professoras foi o ano por ela lecionados (o primeiro ano do Ensino Fundamental), devido a especial importância deste ano escolar, marcado pela passagem do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental, que abrange, entre outros, o aprendizado escolar e o desenvolvimento psicossocial da criança.

Não houve nenhum outro critério para a seleção dos professores além do ano escolar por eles ministrado. Não se encontraram justificativas, de acordo com os objetivos da pesquisa, para a utilização de quaisquer outros critérios de seleção.

3.3 LOCAL

Os locais de coleta de dados foram as salas de aula de escolas da Rede Pública de Ensino da cidade de São Paulo. Compuseram o estudo duas escolas, tendo por finalidade obter uma amostra mais heterogênea. E, também, garantir o anonimato e o sigilo a respeito dos professores participantes da pesquisa perante a instituição e seus colegas de trabalho. Essa foi uma preocupação que permeou todo o estudo e nos levou a, embora correndo o risco de em alguns trechos não sermos tão explícitos quanto gostaríamos, omitir alguns dados, que, acreditamos, não trouxe prejuízos relevantes em sua finalidade.

3.4 INSTRUMENTOS

Entrevista Clínica Preventiva

A entrevista clínica é um conjunto de técnicas de investigação que pressupõe um encontro profissional entre duas ou mais pessoas. É limitada no tempo e dirigida por um entrevistador que utiliza conhecimentos psicológicos, para realizar um levantamento de

informações. Tem como objetivo chegar a uma avaliação e descrição de aspectos pessoais, relacionais e sistêmicos. (CUNHA et al., 2003)

Denomina-se entrevista clínica preventiva, a entrevista, na qual, a iniciativa de realização da mesma é tomada pelo entrevistador e não pelo entrevistado, como geralmente ocorre na prática clínica. É este aspecto que a diferencia da entrevista clínica tradicional e que dá à entrevista preventiva seu caráter profilático, permitindo ao psicólogo realizar um diagnóstico precoce na fase de prevenção secundária. (SIMON, 1989)

Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada – EDAO

A EDAO é um instrumento diagnóstico que permite, através de entrevistas clínicas psicológicas, avaliar a eficácia adaptativa de uma pessoa. Para este fim, realiza-se a análise de suas respostas adaptativas, ou seja, das soluções que a pessoa utiliza para responder às necessidades adaptativas. Para a avaliação da adaptação, divide-se esta em quatro diferentes setores, os quais são avaliados separadamente e, quando somados, compõem a totalidade adaptativa. Os setores adaptativos são: setor afetivo-relacional (A-R), setor produtividade (Pr), setor orgânico (Or) e setor sócio-cultural (S-C).

Para avaliar cada setor, utiliza-se o conceito de adequação das soluções de acordo com três critérios: tipo de solução, grau de satisfação, e conflitos intra e/ou extra-psíquicos. Com base nisso, poderemos ter as seguintes avaliações em relação às respostas utilizadas: adequadas, quando solucionam com satisfação e sem produzir conflitos intra e/ou extra-psíquicos; pouco adequadas, quando solucionam com satisfação mas acabam gerando conflitos intra e/ou extra-psíquicos, ou quando solucionam insatisfatoriamente sem causar conflito; e, pouquíssimo adequadas, quando solucionam insatisfatoriamente e, ainda, provocam conflitos intra e/ou extra-psíquicos.

Pelo conjunto de soluções, cada setor adaptativo é avaliado como: adequado, pouco adequado ou pouquíssimo adequado. Posteriormente, são atribuídos pesos aos setores A-R e Pr, conforme estejam avaliados segundo sua adequação, como exposto anteriormente (os setores Or e S-C são avaliados apenas qualitativamente, não sendo atribuídos pesos a eles). Finalmente, deste processo resultam cinco grupos adaptativos. São eles: **grupo 1** – adaptação eficaz; **grupo 2** – adaptação ineficaz leve; **grupo 3** – adaptação ineficaz moderada; **grupo 4** – adaptação ineficaz severa; **grupo 5** – adaptação ineficaz grave.

Em algumas situações, denominadas “crise adaptativa”, não existem soluções para serem avaliadas. Nestas situações as soluções estão suspensas por um período de tempo, devido ao caráter “novo” e “gerador de carga emocional intensa” que possuem. Nestes casos,

a avaliação da eficácia adaptativa é realizada com base nas soluções que o indivíduo vinha utilizando para responder as suas necessidades adaptativas. Porém, adiciona-se na avaliação, que no presente momento, o indivíduo encontra-se em crise.

(SIMON, 1989; SIMON, 1998)

Observação não participante

A observação é uma das técnicas bastante utilizada na pesquisa qualitativa. Diferentemente de uma observação comum, a observação científica, dentre outros aspectos, necessita de uma base teórica sólida do observador, na qual se pautará a observação, sem, porém, engessá-la. Existem vários tipos, várias classificações de observações, sendo uma das classificações a observação não participante, na qual, diferentemente da observação participante, o observador tem o papel apenas de um expectador, não interagindo de forma ativa com as pessoas observadas. Neste caso o observador apenas observa e registra em seu diário de campo, tentando interferir o menos possível no ambiente, já que apenas sua presença já exerce alguma influência naturalmente, gera uma reatividade no meio, com a qual, porém, o pesquisador consegue lidar, de diversas formas, a fim de não perder a fidedignidade dos dados. Como exemplo, obter a confiança dos sujeitos a observar é um dos passos importantes para a execução da mesma. (GODOY, 1995; VIANNA, 2003)

Apesar de ser importante que o observador perceba a totalidade do ambiente, também é importante que o mesmo tenha foco, do contrário, se perderá em um mar de dados confusos. O conteúdo das observações normalmente é composto de uma parte descritiva e uma parte reflexiva, que consistiria nas impressões do observador durante as observações. (GODOY, 1995,; VIANNA, 2003)

3.5 PROCEDIMENTO

Inicialmente o pesquisador foi em busca de escolas que, mediante o conhecimento do objetivo da pesquisa, autorizassem a realização da mesma em sua instituição. Primeiramente foi obtida a autorização de uma escola da Rede Pública de Ensino da cidade de São Paulo, na qual deu-se o encaminhamento da pesquisa. Durante este período no qual estava sendo realizada a pesquisa, continuou-se a busca de autorização de outras escolas, havendo sido obtida a autorização de uma segunda escola, porém, a pesquisa nesta só deu início após termino da pesquisa na primeira escola.

Inicialmente cogitou-se que poderia haver mais professores interessados em participar da pesquisa, neste caso seria feito um sorteio para a definição do(s) professor(es) a ser entrevistado. Porém, tal sorteio não foi necessário, devido ao pequeno número de professores do Ensino Fundamental que havia em cada escola. Em uma das escolas só havia uma professora que trabalhava no período que a pesquisadora tinha disponível para a coleta de dados. Na outra escola haviam duas professoras disponíveis em relação ao período no qual trabalhavam, porém, uma das professoras não quis participar da pesquisa, com a justificativa de que não sentia-se à vontade para participar pois estava apenas substituindo a professora titular provisoriamente. Apesar de a pesquisadora ter apontado que este não era um critério que a excluía de participar da pesquisa, a mesma continuou preferindo não participar.

Em ambas as escolas a pesquisadora reuniu-se com as professoras interessadas, individualmente, para apresentar a pesquisa, convidá-las a participar e esclarecer as dúvidas que porventura surgissem e decidir como seriam os passos iniciais do processo de observação, assim como as datas e horários tanto das observações como das entrevistas. Foi solicitado que, após leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo) e concordância com o mesmo, dessem sua autorização através da assinatura deste Termo.

Com ambas as professoras foi proposto que nos mesmos dias em que se realizariam as observações, com duração de 60 minutos cada, posteriormente se realizassem as entrevistas, com duração média de 60 minutos cada, de modo que a pesquisadora e o professor também pudessem, durante a entrevista, conversar sobre situações recém ocorridas, durante o período de observação. Em uma das escolas tal procedimento foi possível, em parte, pois ocorreram dificuldades como faltas do professor que realizava aula com os alunos no horário que a professora teria livre para a entrevista. Desta forma ocorreram semanas em que puderam ser feitas observações e entrevistas no mesmo dia, e semanas nas quais foram feitas em dias diferentes. Na outra escola, tal procedimento não foi possível pois, por exigência da coordenação, que será explicada mais à frente, o tempo das observações foi ampliado, fazendo com que não fosse possível realizar a observação e a entrevista no mesmo dia, por falta de tempo. Desta forma, nesta escola, as entrevistas e observações foram realizadas em dias diferentes, na mesma semana, consistindo em uma observação e uma entrevista a cada semana de coleta. A solicitação da coordenação da escola para ampliar o tempo de observação foi justificada pela mesma por acreditarem que o pesquisador, para ter uma percepção fidedigna dos fatos, precisaria observar todo o período de aulas. Apesar de tal aspecto ter sido discutido com a escola, e ter sido explicada para a mesma que o tempo proposto para

observação era suficiente para garantir a validação dos dados, a mesma colocou tal ajuste como pré-requisito para realização da pesquisa, o que foi atendido. A pesquisadora, por motivos pessoais, só não poderia observar a última aula do período, o que foi aceito pela escola. Desta forma as sessões de observação tiveram duração de aproximadamente quatro horas cada.

Tais modificações, tanto de tempo de observação, quanto na realização das entrevistas e observações em dias distintos, não demonstraram trazer prejuízos significativos para a coleta de dados.

Após autorização de cada professora, antes de o pesquisador dar início às observações em sala de aula, apresentou-se para o grupo de alunos e, certificando-se que compreenderam, informou-os que, a partir daquele dia, estaria em alguns momentos presente durante suas atividades escolares, apenas observando, com o objetivo de conhecer melhor a rotina deles para um estudo.

Com uma das professoras foram realizadas cinco entrevistas e seis observações. As entrevistas foram realizadas em sua maioria dentro da sala de aula, que ficava vazia, enquanto os alunos estavam na aula de educação física ou em outras atividades. Porém, em duas ocasiões, por não ter ocorrido a aula de educação física, a professora, no horário reservado para esta aula, levou os alunos ao pátio. Nestas ocasiões, a professora pediu para que a entrevista fosse realizada no pátio mesmo. Tais entrevistas tiveram menor duração, aproximadamente 20 minutos. Com esta professora as observações do grupo escolar foram realizadas durante as atividades escolares, em sala de aula e tiveram duração de 60 minutos cada, tempo previamente estabelecido pela pesquisadora. Imediatamente após cada entrevista e observação, para tentar preservar a máxima fidedignidade possível, foi feito o registro do que foi observado em um diário de campo.

Com a outra professora foram realizadas cinco entrevistas e cinco observações. As entrevistas tiveram tempo aproximado de sessenta minutos. Todas ocorreram em local reservado, algumas ocorreram em uma sala da administração da escola e outras em uma sala de aula de computação, ambas, sem a presença de outras pessoas no momento da entrevista. As observações também foram realizadas dentro da sala de aula, durante as atividades escolares, e tiveram duração de aproximadamente quatro horas cada. Imediatamente após cada entrevista e observação os dados foram registrados.

As coletas de dados em ambas as escolas tiveram duração de aproximadamente três meses em cada uma.

Os dados colhidos das observações, assim como os dados obtidos através das entrevistas, permanecem de conhecimento único e exclusivo do pesquisador, que terá a responsabilidade de resguardá-los. Feita a coleta dos dados, tanto das observações quanto das entrevistas, foi dado ao professor uma devolutiva contendo informações que, se espera, sejam de ajuda para o professor. Não percebeu-se, durante as entrevistas, fatores que justificassem a pesquisadora realizar encaminhamentos para atendimento psicoterapêutico e/ou psiquiátrico para as professoras.

4 ASPECTOS ÉTICOS

Este estudo atendeu aos requisitos descritos na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde a respeito dos procedimentos referentes às pesquisas que envolvem seres humanos.

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação de um comitê de ética em pesquisa, tendo sido aprovado pelo mesmo.

O sujeito teve livre escolha quanto a sua participação na pesquisa, podendo interrompê-la a qualquer momento sem que isso lhe acarretasse nenhum prejuízo, direitos estes que lhe foram explicitados. Somente iniciou-se sua participação mediante a concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – em anexo, o qual lhe foi apresentado de forma a assegurar seu pleno entendimento a respeito do conteúdo contido no Termo.

Quando constatado, no decorrer das entrevistas com os professores, fatores que indicassem necessidade de atendimento psicoterapêutico e/ou psiquiátrico, o pesquisador poderia realizar encaminhamento terapêutico ao sujeito, visando retribuir a colaboração recebida. O que, no entanto, não ocorreu com nenhuma das duas professoras.

5 RESULTADOS

A pesquisa foi realizada com duas professoras do Primeiro ano do Ensino Fundamental de escolas diferentes da Rede Pública da cidade de São Paulo. Um dos sujeitos será denominado de Professora A e sua respectiva escola, de escola A. O outro sujeito será denominado de Professora B, bem como sua escola, de escola B.

O critério utilizado para finalizar as observações foi a repetição dos comportamentos no decorrer das mesmas. Desde a primeira até a última observação os comportamentos predominantes das professoras repetiram-se. Os dados obtidos nas entrevistas, os quais iam confirmando e significando os dados das observações, também foram importantes para decidir que os dados obtidos nas observações já eram suficientes. O critério utilizado para o término das entrevistas foi a percepção do pesquisador de que os dados obtidos haviam sido compreendidos e haviam atingido ao objetivo proposto.

Professora A

A escola A mostrou-se receptiva ao primeiro contato e não demonstrou dúvidas ou preocupações relacionadas à pesquisa, deixando a pesquisadora à vontade para combinar com a professora a execução da pesquisa.

A professora A, já ao primeiro contato relatou ter gostado do fato de a pesquisa preocupar-se com o professor. Disse que normalmente as pesquisas que são realizadas têm o foco no aluno. Também verbalizou compreender a pesquisa como uma ajuda para ela, uma ajuda na sua relação com os alunos e frisou que gostaria de uma devolutiva posteriormente, de algo que fosse de ajuda para ela.

No primeiro dia a pesquisadora foi ao encontro da professora com a intenção apenas de apresentar a pesquisa à professora e verificar se a mesma concordava e autorizava sua participação na pesquisa. Porém, a professora logo foi verbalizando sobre sua trajetória profissional, focando a questão da relação com os alunos, caracterizando assim sua primeira entrevista.

O vínculo de confiança com a pesquisadora pareceu ter sido estabelecido desde esse primeiro contato. Mais precisamente, quando a pesquisadora contou sobre o motivo de seu interesse pela pesquisa, contando sobre sua experiência de quando fazia estágio em uma

escola, na educação infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, sobre as dificuldades que a mesma experimentava na relação com os alunos, bem como os aspectos observados na relação professor-aluno. Neste momento a professora pareceu ter identificado-se com a pesquisadora, verbalizando que havia gostado de saber que a pesquisadora compreendia o professor e não estava interessada apenas nos alunos, como, segundo ela, a maioria das pesquisas.

A professora parece ter atribuído à pesquisadora o papel de cuidadora, de alguém que estava interessada em ajudá-la em suas dificuldades. Em alguns momentos verbalizou que gostaria que a pesquisadora a acompanhasse todo o tempo durante o seu trabalho. Tal comportamento parece evidenciar aspectos transferenciais deste contato, no qual a professora transferiu para a pesquisadora características do “seio bom” (conceito proposto por Melanie Klein). Tais aspectos da relação pesquisador-sujeito serão abordados mais à frente, quando será apresentada a análise dos aspectos psicodinâmicos dos sujeitos.

Em relação aos alunos, os mesmos contabilizavam aproximadamente trinta alunos. Durante as primeiras observações, mais precisamente, nas primeiras duas semanas, os mesmos demonstraram curiosidade pela pesquisadora, expressa através de perguntas e olhares. Porém, posteriormente, pareceram perceber com maior naturalidade a presença da pesquisadora e as perguntas e olhares foram diminuindo.

Em relação ao comportamento/disciplina dos alunos, a sala de aula da Professora A parecia mais agitada, com alguns alunos com comportamento mais indisciplinado. Porém, em diversos momentos, a pesquisadora presenciou a professora ministrando a aula e todos quietos, respeitando o silêncio pedido. Durante as entrevistas a professora confirmou tal percepção, verbalizando que de um modo geral seus alunos respeitavam a ela em sala de aula, não eram indisciplinados o tempo todo. No momento disse que recebia mais reclamações de quando estavam no intervalo ou em aulas extras, de outros professores. Referia que alguns alunos em especial eram mais indisciplinados e que isto a incomodava muito e não sabia como lidar.

A Professora A queixava-se da dificuldade em conciliar as atividades para alunos tão diferentes quanto ao nível de conhecimento, durante as observações a professora demonstrava esta dificuldade, perdida em meio a sua organização das atividades. Talvez este aspecto pudesse exercer influência na dinâmica da sala e comportamento dos alunos, mais agitados, com mais tempo livre.

O espaço físico da escola A era bastante amplo e tinha um aspecto envelhecido, descuidado. Havia móveis quebrados, mais velhos, a pintura parecia já de muito tempo. A questão da violência dos alunos de anos escolares mais avançados era falada, havendo a pesquisadora escutado comentários nos corredores, nas suas idas e vindas para a coleta de dados. Tal aspecto parecia também ficar evidenciado na estrutura física, com portões de ferro sempre fechados.

Professora B

Em relação à escola B, a mesma mostrou-se pouco receptiva aos primeiros contatos. Houveram algumas conversas iniciais com a coordenação/direção para apresentar a pesquisa e tentar estabelecer um vínculo de confiança. Houveram questionamentos e preocupações relacionadas à pesquisa com aspectos que pareceram persecutórios. A escola parecia ter que estar alerta. Após autorização da mesma para a realização da pesquisa, queriam estar presentes na primeira conversa com a professora a fim de apresentá-la para a pesquisa e verificar se a mesma concordaria em participar. Precisou ser conversado com a coordenação para que a pesquisadora pudesse conversar a sós com a professora, o que foi então respeitado, possivelmente pelo vínculo que havia sido construído até o momento entre pesquisadora e coordenação.

No contato com a professora B a mesma, assim como a escola, mostrou-se pouco receptiva e também com aspectos persecutórios. Verbalizou sobre temer que eu tivesse alguma relação com a coordenação/direção que pudesse prejudicá-la. Expressou dúvida em aceitar participar da pesquisa devido a seus temores, porém verbalizou que interessava-se pelo tema e acreditava que participar da pesquisa poderia servir de ajuda para ela. A pesquisadora atuou com intervenções interpretativas e suportivas, neste primeiro contato, a fim de aplacar as fantasias persecutórias presentes de forma acentuada. Ainda neste primeiro contato decidiu participar da pesquisa e autorizou a mesma.

Os aspectos persecutórios percebidos no primeiro contato perduraram ainda na primeira semana de coleta de dados e foram dissipando-se no decorrer do tempo. Foi possível o estabelecimento de um vínculo de confiança com a pesquisadora, o que permitiu à professora B expressar-se mais livremente. Ao início de cada contato a professora parecia defender-se da ansiedade que possivelmente era despertada com este contato, através de uma postura distante e formal. Porém, ao desenrolar das entrevistas, a professora parecia mostrar-se mais espontânea e capaz de expressar seus pensamentos e sentimentos.

Durante as observações tanto a professora quanto os alunos não pareciam inibidos com a presença da pesquisadora. Os alunos, desde a primeira observação, não aproximavam-se da mesma e nem demonstrando curiosidade ou fazendo perguntas. Nesta sala também haviam aproximadamente trinta alunos.

A sala de aula da professora B era marcada predominantemente pela disciplina e silêncio. A mesma tinha a rotina muito organizada, sabia as tarefas que daria em cada horário e demonstrava organização em sua atitude.

O espaço físico da escola B tinha aspecto bem cuidado, arrumado, novo. As paredes estavam bem pintadas e os móveis em boas condições de uso.

Os resultados da pesquisa serão apresentados em três etapas. A primeira etapa consiste na apresentação das categorias de análises construídas a partir dos dados obtidos através das entrevistas e observações. A segunda etapa consiste nas análises psicodinâmicas realizadas, também, a partir dos dados obtidos nas entrevistas e observações. E a terceira etapa consiste na classificação da adequação adaptativa das professoras no setor Produtividade.

Tabela 1 – Resultados

Resultados
Número de observações e entrevistas:
Professora A – 6 observações e 5 entrevistas.
Professora B – 5 observações e 5 entrevistas.
Apresentação dos resultados em três partes:
1ª parte - <i>Categorias de análise:</i>
I – Relacionamento do professor com o grupo de alunos. Subcategorias: Respostas agressivas e punitivas; distanciamento afetivo; perda da espontaneidade; despreparo para lidar com aspectos afetivo-comportamentais dos alunos; percepção de aspectos transferenciais presentes na relação.
II – Dificuldades do contexto escolar (da rotina). Subcategorias: número de alunos; excesso de atividades; o desafio da alfabetização.
III – A instituição escolar.
2ª parte - <i>Análises psicodinâmicas</i>
3ª parte - <i>Adequação adaptativa</i>

Categorias de análise

A partir da análise de conteúdo das entrevistas e observações da sala de aula com ambas as professoras, foram levantadas algumas categorias de análise, apresentadas a seguir:

I - Relacionamento do professor com o grupo de alunos

- Respostas agressivas e punitivas
- Distanciamento afetivo
- Perda da espontaneidade
- Despreparo para lidar com aspectos afetivo-comportamentais dos alunos
- Percepção de aspectos transferenciais presente na relação

II – Dificuldades do contexto escolar (da rotina)

- Número de alunos
- Excesso de atividades
- O desafio da Alfabetização

III - A instituição escolar

I - Relacionamento do professor com o grupo de alunos

- **Respostas agressivas e punitivas**
- **Distanciamento afetivo**
- **Perda da espontaneidade**
- **Despreparo para lidar com aspectos afetivo-comportamentais dos alunos**
- **Percepção de aspectos transferenciais presente na relação**

Ambas as professoras apresentaram no modo de relacionarem-se com seus alunos, predominantemente, um autoritarismo rígido, marcado por respostas agressivas e punitivas, bem como por um distanciamento afetivo.

Trouxeram como queixa a questão da “indisciplina” e a dificuldade de estabelecer limites, de exercer uma autoridade na qual conseguissem sentir-se respeitadas, impor limites e ao mesmo tempo pudessem também ser afetivamente mais próximas dos alunos, menos rígidas, mais espontâneas. Expressaram dúvidas sobre seu papel na educação dos alunos, de qual é o papel delas frente a aspectos afetivo-relacionais de seus alunos e expressaram sentir-

se despreparadas em relação aos aspectos afetivos presentes na relação professor-aluno, em como lidar com aspectos afetivo-comportamentais de seus alunos.

A relação de cada professora com seu grupo de alunos causava insatisfação e conflitos para ambas. Expressaram desejo por uma maior proximidade afetiva com os alunos e uma insatisfação pela maneira com a qual agiam com eles, que, pelo contrário, causava um distanciamento.

Com as duas professoras pôde-se fazer uma relação entre a psicodinâmica, o fator interno relacional internalizado de cada uma, e seu modo de relacionar-se com os alunos. O que será visto com maior profundidade nas análises psicodinâmicas, mais à frente. Porém, também puderam ser relacionadas características do contexto escolar e da instituição, com o modo de relacionamento do professor com seus alunos.

As professoras expressaram perceber aspectos transferenciais presentes na relação, referindo-se a momentos em que percebem que há algo de relação mãe-filho na relação professor-aluno.

A seguir, nas subcategorias, serão apresentados mais especificamente, a partir dos dados de entrevistas e observações, os aspectos acima pincelados.

Respostas agressivas e punitivas

Professora A

Dados de entrevistas:

“Um dia desses um aluno pegou uma tesoura no meu armário e saiu correndo pela sala. Dei uma bronca nele e disse que o que ele havia feito poderia ser considerado furto. Daí pensei se ele sabia o que era isso. Perguntei a ele e ele disse que sabia, mas o colega do lado disse que não sabia. Falo coisas que nunca pensei que fosse falar para alunos de primeiro ano. Alguns deles não tem limites, não adianta dar uma bronca simples, que dali a pouco eles já estão aprontando de novo”. (sic)

“Outro dia estava muito brava com um aluno (era o aluno X, do qual ela mais queixava-se em relação à indisciplina) e cheguei a falar de conselho tutelar. Era um aluno que a mãe tinha sido chamada para reunião por causa do comportamento dele. No dia da reunião ele estava com ela mas ficou do lado de fora da sala. Parecia envergonhado. Após isso, retomei este assunto em sala de aula. Usei ele como exemplo para dizer para os outros que eles aprontam, mas daí quando a mãe é chamada, eles ficam envergonhados. O aluno X me peitou e disse que não ficou envergonhado, que não entrou na sala porque estava brincando lá

fora. Também disse que a mãe dele nem brigou com ele em casa e que ele continua fazendo o que quer. Aí eu disse que se a mãe não cuida dele isso é caso de conselho tutelar. Senti que na hora todos os alunos ficaram preocupados, mas depois já esqueceram.” (sic)

Dados de observações:

A professora disse que os alunos que terminassem a tarefa que estavam fazendo em sala de aula, poderiam pegar uma revista para ler. As revistas estavam expostas em uma caixinha. Alguns alunos, após pegarem as revistas, deixaram as mesmas desorganizadas. A professora falou em tom de voz alto, de modo que todos podiam ouvir: “Não sabem nem pegar uma revista. Vocês são sem educação”. (sic)

Um aluno arrotou e ela disse para a pesquisadora, em tom de voz alto: “Não sei se é caráter, se já nasce assim...” (sic). Em seguida pediu a agenda do aluno e, anotando na mesma, disse que estava escrevendo um bilhete para a mãe do aluno sobre o episódio. A professora disse que ele já vinha fazendo isso há muito tempo e não parou mesmo com ela chamando a sua atenção para isso.

“Você vai continuar na primeira série se continuar desenhando assim. Você sabe fazer melhor”. (sic)

“Senta aqui com ele para você dar uma mão para esta criatura”. (sic). Pedindo para um aluno ajudar o outro em uma atividade.

A professora A falou para a pesquisadora, na frente dos alunos: “Eles desenharam como se tivessem 4 anos.” (sic)

A professora A chamou uma aluna na frente da sala para fazer a chamada oral (faz parte da rotina). Ela tinha que ler, nome por nome dos alunos, de uma lista que estava fixada na parede. A aluna estava com dificuldade em ler os nomes. A professora, com uma postura séria e brava falou para a aluna na frente de todos: “Que beleza! Não está estudando, né?! Não sabe nem ler o nome dos seus amigos.” (sic). A aluna pareceu constrangida e tensa com a situação.

Professora B

Dados de observações:

A Professora B falou em voz alta para um aluno que estava atrasado na tarefa: “Não vai dar tempo se você continuar assim e você vai começar a chorar, então, se concentra!” (sic)

“Eu não estou brincando! Estes alunos que estão enrolando ao invés de fazer a lição vão ter que ficar aqui depois que bater o sinal da saída!” (sic)

A professora B disse a um aluno que estava conversando com os colegas: “X, agora chega! Vou ter que ser mal educada com você! K (outro aluno), troca de lugar com o X! X, se você não se concentrar vou pegar sua agenda e mandar um bilhete para a sua mãe!” (sic)

“Quem se atrasar nas tarefas não irá para a aula de Educação Física, assim como aconteceu na semana passada. Anda com essa lição! Rápido! Pare de conversar! Deixa eu ver quem não vai para a Educação Física. Prestem atenção! Quem falar junto comigo. Vou começar a chamar (para ir à aula de Educação Física) quem está com a cabecinha baixa.” (sic)

A professora B disse a um aluno que estava quieto, mas que estava, segundo ela, lento em relação à execução da tarefa: “Se você não se concentrar agora, eu vou chamar a sua mãe aqui de novo!” (sic). Em tom de voz alto, de modo que todos poderiam escutar.

A professora B disse a uma aluna que estava atrasada com a lição: “Eu vou te mandar para fazer a lição lá na diretoria!” (sic)

“Como não fez? Da próxima vez vou mandar bilhete! Se leva lição para casa é para fazer! Olha tudo escrito errado, com essa letra feia. Assim não dá!” (sic)

“Não está fazendo certo.”. “A letra ‘G’ não é assim!”. “Quem não colocou o nome na lição e quem fez a lição errada não vai (referindo-se à aula de Educação Física). Na prova a diretora olha isso também!” (sic)

“Prestem atenção pois está acontecendo uma coisa muito triste aqui.” (sic). A professora referia-se a um erro que muitos alunos estavam cometendo ao elaborar um “bilhete”, que consistia em um dos conteúdos que estavam aprendendo. A professora copiou na lousa o “bilhete” que um dos alunos fez (sem dizer o nome do aluno), cheio de erros, para todos corrigirem juntos. Ela utilizava um tom de recriminação em relação aos erros.

“Eu não quero ver letra errada!” (sic). Estavam em uma atividade na qual tinham que copiar da lousa um texto em letra cursiva, com o objetivo de treinar a escrita da mesma.

A professora pediu para que alguns alunos, um de cada vez, lessem o texto da lousa em voz alta. A profa B mantinha uma postura séria, rígida, repressora em relação aos erros. “É assim que se lê? Não tem ponto final não?” (sic). A professora não disse nenhuma palavra de incentivo, de elogio. Percebe-se pouco espaço para os alunos errarem, serem espontâneos. Em seguida a professora perguntou quem sabia o que era um felino. As crianças não sabiam, e foram fazendo suas tentativas. Frente as tentativas ela ia respondendo: “Não, não é nada disso! Felinos são animais que se parecem com o gato. Por exemplo, a onça, o leão, etc.” (sic). Um aluno acrescentou: “O elefante...” (sic). A professora falou em tom bravo: “O elefante se parece com um gato?!?” (sic)

Distanciamento afetivo e perda da espontaneidade

Professora A

Dados de entrevistas:

“Achava um absurdo quando escutava os professores falarem para nunca entrar sorrindo na sala de aula. Pensava que estes professores deviam ter a vida amarga e por isso faziam assim. Depois de um tempo, vim a ter uma experiência em uma escola com uma sala de alunos bastante indisciplinados, na qual eu era muito boazinha, entrava sorrindo, dava opções de atividades e era um caos. Percebia que quando eu chegava eles sorriam, mas percebia que isso não era uma coisa boa. Eles sorriam porque eu era a professora com a qual eles poderiam bagunçar, aprontar. Hoje não entro na sala de aula sorrindo. Sinto que sou mais distante dos alunos, imponho mais limites, fico mais séria.” (sic)

“Comentei com meu namorado outro dia que quando trabalhava na escola particular (foi seu primeiro emprego depois que se formou) os alunos eram muito carinhosos, escreviam cartinhas para mim, desenhos. Nessa sala só tem um aluno que ainda me abraça. Não sei se é porque essa sala é mais difícil, se são os alunos da rede pública que são diferentes, ou se é por causa da minha postura que está diferente, mais séria e distante.” (sic)

Dados de observações (considerações da pesquisadora)

Durante as observações percebeu-se que na maior parte do tempo a professora mantinha uma postura séria, tensa. Porém, em alguns momentos, mostrava-se um pouco mais solta, mais carinhosa com os alunos.

Professora B

Dados de entrevistas:

“Às vezes tento ficar mais descontraída, fazer uma brincadeira. Mas alguns alunos não entendem isso e extrapolam. Acabo deixando de ser eu mesma e sendo mais séria por causa disso.” (sic)

“Não sei como achar essa medida. Conseguir ser mais solta, deixar eles ficarem mais a vontade, porém, que continuem tendo uma boa disciplina.” (sic)

“Vou lá, faço meu trabalho e volto. Parece que ficou sem emoção. Parece que fico com uma postura muito profissional.” (sic)

Dados de observações:

Um aluno começou a chorar em sua carteira. A professora o viu e falou, lá de sua mesa: “X, o que foi?” (sic). O aluno não respondeu, continuava chorando. A professora continuou corrigindo a lição dos outros alunos, como já estava fazendo. Após alguns minutos, aproximadamente 10 minutos, falou: “X, venha aqui.” (sic). O aluno foi até a mesa dela. Quando ele chegou lá, foi difícil conseguir escutar a conversa dos dois, mas pareceu que ele disse que estava chorando devido às dificuldades com a tarefa. Ela pediu para ele voltar à sua carteira, pegar seu caderno e levar para ela. Disse em tom sério, não acolhedor, às vezes parecendo até uma bronca: “Traz a lição aqui! Primeiro pára! (referindo-se ao choro). Que é isso! O por quê você está fazendo isso (referindo-se ao seu choro)? Vai limpar o nariz!” (sic). Depois o aluno voltou à mesa dela com a lição, sem chorar, ela orientou ele e ele retornou ao seu lugar.

Despreparo para lidar com aspectos afetivo-comportamentais dos alunos

Professora A

Dados de entrevistas:

“Em relação às questões pedagógicas eu sei o que eles são capazes de compreender agora e o que não. Mas quando é para chamar atenção para algo, dar alguma bronca, fico em dúvida do que eles compreendem e do que não.” (sic)

Professora B

Dados de entrevistas:

“Sou cobrada para que eles aprendam, eu sou a responsável por isso. Porém, às vezes, um aluno ou outro tem comportamento difícil, não tem interesse. Os pais e a escola cobram de mim.” (sic)

“Se os pais não educam, como eu vou? Meu papel é a parte pedagógica. Que influência posso ter na personalidade do aluno?” (sic)

“Também entendo que eles queiram conversar um pouco. Nós mesmos, adultos, conversamos na aula, mas sabemos melhor a hora de parar e não deixamos de fazer a atividade. Eles não têm este senso ainda. Imagino que é difícil para eles aprender algo novo, difícil. Assim como é difícil para mim aprender o inglês” (sic). “Queria poder fazer uma piada, uma brincadeirinha, mas daí eles já perdem a disciplina e demoram para voltar. Acho que tem a ver com a idade deles mesmo. Queria não ter que ficar na marcação cerrada o tempo todo, cobrando para que façam a atividade, para que parem de conversar. Mas não

consigo, pois, por exemplo, eles têm 50 minutos para fazerem uma atividade. Se eu não cobro, se atrasam e não fazem.” (sic)

Percepção de aspectos transferenciais e contratransferenciais presentes na relação:

Professora A

Dados de entrevistas

“Na volta das férias, dei um abraço em grupo, em todos os alunos juntos. Mas aí já percebo que eles ficam mais difíceis, mais bagunceiros. Parece que já confundem as coisas, ficam achando que sou a mãe deles”. (sic)

Professora B

Dados de entrevistas:

“Acho engraçado. Por mais que eu me ache rígida, dê broncas, cinco minutos depois eles já estão me abraçando. Acho que é um pouco uma relação de pais e filhos. Os pais têm que dar broncas às vezes, mas não precisa ser cruel por isso, pode fazer isso de forma construtiva, afetiva.” (sic)

“Sinto que ajo que nem mãe. Brigo, mas é para dar limites. Eles sabem as regras, mas pela idade, testam. Acho que querem ver se eu vou dar os limites ou não vou.” (sic)

“Do mesmo jeito que minha mãe era exigente comigo, que a escola me cobra e me compara com as outras professoras, eu acabo me vendo fazendo a mesma coisa com os alunos. E não gosto quando me vejo fazendo isso.” (sic)

II – Dificuldades do contexto escolar (da rotina)

- **Número de alunos**
- **Excesso de atividades**
- **O desafio da Alfabetização**

As professoras trouxeram fatores que fazem parte de sua rotina, e que trazem dificuldades no trabalho.

Um dos fatores que trouxeram foi o numeroso grupo de alunos e o como isto dificulta a rotina. Cada aluno com seu ritmo, com seu comportamento, com seu mundo interno individual. Todos se apresentando em conjunto, ao mesmo tempo. Dificuldade de manter todos motivados, de controlar a indisciplina, de dar atenção que cada um está demandando.

Trouxeram a sensação de ter que desdobrar-se em várias, a imagem de um garçom dançando para equilibrar a bandeja.

Outro fator foi o excesso de atividades e o tempo corrido em sala de aula, repleto de tarefas para executar, de conteúdos pedagógicos para ensinar e aprender. Foi falado sobre uma rotina que não favorece as questões relacionais, o espaço para o lúdico, para a espontaneidade.

Como uma característica marcante do primeiro ano do Ensino Fundamental foi trazida a questão da “alfabetização”. Expressaram ser um desafio “alfabetizar”. Percebem sofrer pressão para que esta tarefa seja bem sucedida, seja a pressão interna, de si mesmo, seja a pressão da escola, ou a pressão dos pais.

A disparidade do nível de conhecimento escolar dos alunos que chegam ao primeiro ano foi trazida como um aspecto gerador de dificuldades. Na escola da professora A, todos os alunos independentemente do nível de conhecimento escolar, eram matriculados na mesma sala. Frente a isto a professora A dizia ter dificuldade em conciliar as tarefas, tendo que dar tarefas diferentes para os alunos que percebia como o conhecimento mais avançado e os alunos que percebia mais despreparados em relação aos conhecimentos pedagógicos. Percebia a sala dividida em dois, como se tivesse dando aula para duas séries diferentes ao mesmo tempo, na mesma sala de aula.

Já na escola B, os alunos eram matriculados em Primeiros anos diferentes dependendo do seu nível de conhecimento escolar. No momento da pesquisa a professora B ministrava o Primeiro ano de alunos com nível de conhecimento mais avançado, porém, trouxe a lembrança de quando ministrou o Primeiro ano dos alunos que vinham com um menor repertório de conhecimentos escolares e percebeu ter passado dificuldades, como expresso no seguinte trecho: “A pressão era grande para que os alunos aprendessem. Há alunos que chegam sem nem saber pegar um lápis.” (sic)

A seguir serão apresentados dados das entrevistas que demonstram as dificuldades acima mencionadas:

Professora A

Dados de entrevistas:

Durante as entrevistas a professora verbalizou sua preocupação com o grau de preparo, do ponto vista pedagógico, que teriam seus alunos, no final do ano letivo. Disse estar preocupada por perceber que muitos não estariam alfabetizados da forma como ela esperava que deveriam estar. A professora verbalizou que a disparidade dos alunos, do ponto de vista de conhecimento pedagógico, quando chegavam no primeiro ano, trazia dificuldades no dia a

dia e na tarefa de alfabetizar. Disse que praticamente metade dos alunos estavam bem aquém do que era esperado para o Primeiro Ano e metade dos alunos estavam de acordo com o esperado. Frente a isto a professora dividia a sala em duas partes administrando diferentes atividades para cada uma das partes, pois o grupo de alunos que estavam menos avançados em relação à alfabetização não podiam acompanhar as atividades dos alunos que estavam mais avançados.

Dados de observações (considerações da pesquisadora)

Durante as observações, a professora, na maior parte do tempo, estava ensinando algum conteúdo pedagógico para os alunos de forma tradicional (expositiva), e, enquanto os mesmos executavam a tarefa que lhes foi passada, ela tentava administrar as dúvidas e dificuldades que apareciam, bem como o ritmo de cada um. Alguns alunos com um ritmo lento em relação ao tempo que tinham para finalizar a tarefa e outros com ritmo mais acelerado, que finalizavam a tarefa rapidamente e, por vezes, ficavam com um tempo ocioso. Situações ilustradas anteriormente na subcategoria “Respostas agressivas e punitivas”, expressam a tensão envolvida nestes aspectos da rotina, com broncas em relação às dificuldades dos alunos e a pressão para que finalizem as tarefas a tempo.

A professora parecia perdida e aflita em meio às atividades que tinha que passar para os alunos, com diferentes níveis de conhecimento.

Professora B

Dados de entrevistas

“Tenho várias atividades na manga, pois se você não oferece desafios novos eles se dispersam. Percebo que não conseguem manter a atenção por muito tempo na mesma coisa. Por exemplo, cinquenta minutos em uma roda é demais para eles. Alguns acabam as atividades rápido e já tenho que oferecer outra. É difícil cuidar de tantos alunos ao mesmo tempo. São 35 alunos na sala. Quando quero dar uma atenção mais individualizada, ofereço uma segunda atividade para quem vai terminando a primeira e vou chamando na minha mesa para ver esta primeira atividade com calma.” (sic)

“Queria poder fazer uma piada, uma brincadeirinha, mas daí eles já perdem a disciplina e demoram para voltar. Acho que tem a ver com a idade deles mesmo. Queria não ter que ficar na marcação cerrada o tempo todo, cobrando para que façam a atividade, para

que parem de conversar. Mas não consigo, pois, por exemplo, eles têm 50 minutos para fazerem uma atividade. Se eu não cobro, se atrasam e não fazem.” (sic)

Dados de observações (considerações da pesquisadora)

Durante as observações a pesquisadora percebia aquele ambiente como bastante sério, rígido e monótono e por vezes imaginava como aquelas crianças, de seis, sete anos de idade, se sentiriam. A rotina seguia, de tarefa em tarefa, com o tempo contado para cada uma. Tarefas em sua maior parte individuais, com cada aluno sentado em sua carteira, relacionando-se com sua apostila ou seu caderno. A professora mostrava-se tensa entre administrar o tempo que era estipulado para cada tarefa naquele dia, pela matéria que, de forma pré-determinada pela coordenação, ela tinha que ministrar naquele dia, e, o ritmo de cada aluno, suas dificuldades e individualidades. Frente a isto agia com rigidez e cobrança.

III - A instituição escolar:

Ambas as professoras trouxeram perceber como importantes em seu trabalho, questões institucionais. A professora B relatou inclusive perceber influência de aspectos institucionais na sua relação com os alunos.

Em relação à escola A foi levantada a falta de apoio da coordenação, percebida, o papel ausente da mesma, uma postura que pouco auxiliava a professora nas dificuldades encontradas. Em relação à escola B foi levantada a questão de uma coordenação cobradora, rígida e punitiva. Em relação a esta escola ficou evidenciada uma postura julgadora em relação aos professores, uma supervalorização dos resultados em detrimento dos “processos”. O professor parecia ser julgado bom ou ruim de acordo com a média das notas de avaliações dos seus alunos.

Professora A

Dados de entrevistas:

A professora reclamava do pouco contato com a coordenação, da ausência da mesma, que ficava predominantemente no horário da manhã, enquanto ela ficava no horário da tarde. Não sentia que a escola tinha uma postura resolutiva em relação às dificuldades encontradas pela professora em sala, como, por exemplo, a indisciplina dos alunos ou as dificuldades de aprendizagem dos mesmos. Também sentia que quando havia conflito com os pais, a escola se isentava e deixava a responsabilidade “nas costas” do professor.

A professora parecia sentir-se abandonada pela escola, por conta própria. Em seu relato parecia perceber que a escola não se importava nem com ela, nem com os alunos, nem com o andamento da classe.

No caso da professora A, também pôde-se relacionar o modo como a professora percebia a escola, com aspectos psicodinâmicos da mesma. A questão de sentir-se abandonada, preterida, desrespeitada, não cuidada, apareceu em sua história de vida e em seu relacionamento com os alunos. Frente a isto há de se levar em conta os fatores transferenciais da professora não só em relação ao grupo de alunos, mas também em relação à instituição escolar.

Professora B

Dados de entrevistas:

No relato da professora B, ao contrário da professora A, a escola aparece como uma instituição presente, mas presente na “fiscalização”, na “cobrança”, na “punição”. Mas a escola também não é sentida como uma instituição presente de modo “parceira” do professor, ou seja, também ausente neste ponto, assim como no relato da professora A.

“...Aqui eles são bem exigentes. A direção, a coordenação, fica em cima, vêem o que você está fazendo. Apesar de a proposta pedagógica ser construtivista, o ambiente da escola é bem tradicional. Tem uma rotina rígida, alunos sentados nas carteiras, nuca a nuca, e não em roda.” (sic)

“A rotina dos alunos é bem estruturada...Roda (referindo-se à quando os alunos reúnem-se em roda para conversar, fazer alguma atividade) não tem todo dia. A direção diz que é para estimular a autonomia. No primeiro semestre eles trabalham em duplas. No segundo semestre é individual.” (sic)

A professora diz que eles têm dificuldade para trabalhar em grupo. Achem que é para brincar. Segundo ela, aprendeu, desde as outras escolas nas quais trabalhou, a ser rígida em relação à disciplina dos alunos. Disse que esta escola é rígida nisso também. “Exigem um comportamento de aluno mesmo, silêncio, prestando atenção. Mas não conseguimos isso o tempo todo”. (sic)

“Sou cobrada para que eles aprendam, eu sou a responsável por isso. Porém, às vezes, um aluno ou outro tem comportamento difícil, não tem interesse. Os pais e a escola cobram de mim”. (sic)

“Se a diretora passa na sala e vê uma bagunça...” (sic)

“Os alunos têm prova toda semana. As provas servem para avaliá-los, e para avaliar os professores também, pois a prova avalia se eles aprenderam os conteúdos que ensinamos na semana.” (sic). A professora disse que nas frequentes reuniões com a coordenação e todos os professores conjuntamente, o rendimento dos alunos de cada professor é analisado. “Aqui na escola, dificuldade de aprendizagem só tem uma causa: professor ruim. Nem se cogita a possibilidade de estarem ocorrendo problemas com o aluno, questões emocionais, familiares.” (sic)

“A rotina é rígida. O tempo é contado. Em conjunto com a Coordenação é realizado o planejamento de como será nossa rotina na semana... O tempo é contadinho...Não há espaço para nossa autonomia, para inventar nada diferente.” (sic)

“Tinha uma escola em X (escola, na cidade X, em que trabalhou anteriormente) que era bem diferente daqui. Trabalhávamos com projetos. Escolhíamos o tema e ficávamos à vontade para organizar a rotina do nosso jeito. Era bem melhor. Sentia que eu conseguia ser mais solta. Os alunos ficavam mais motivados, as atividades eram mais atrativas para eles.” (sic)

“As escolas que trabalhei acho que foram me moldando. Quando entrei aqui tinha uma professora mais velha que foi me ensinando. Estávamos até comentando outro dia que estamos com muitas professoras novas aqui na escola, as quais estão meio perdidas. E isso traz prejuízo para elas e reflete nos alunos também. Aqui tem que se encaixar no jeito da escola. Tem muita cobrança, muita tarefa...” (sic)

“Fico me questionando se eu sei dar aula, se sou boa professora. Pois acredito que faço o melhor que posso mas mesmo assim parece que sempre estou devendo, nunca estou super bem (falava em relação à coordenação/direção da escola. Em não sentir que eles a consideravam boa professora).” (sic)

Análise psicodinâmica

Análise psicodinâmica - Professora A

A professora pareceu trazer como principal queixa sua relação afetiva com os alunos. Relatando sua dificuldade em lidar com a indisciplina dos alunos. Ela relata que sente que por mais que dê bronca neles, não funciona com alguns alunos que, segundo ela, não têm limites e educação.

A professora traz em seu relato a percepção de uma figura materna não suficientemente boa (conceituada por Winnicott) durante sua infância. De uma figura materna distante, não afetuosa, pouco cuidadora. Porém, em seu relato, traz aspectos da mãe que poderiam ser considerados positivos, como, por exemplo, um episódio no qual a professora, quando adolescente, fugiu de casa e que a sua mãe comportou-se de modo bastante preocupado com sua filha, com a segurança da mesma. Bem como, o fato de a mãe ter criado ela sozinha, ter conseguido sempre pagar as despesas com esforço, nunca pressionar a filha para ir trabalhar e pagar seus estudos de curso pré-vestibular. Mas, tais aspectos, a professora parece não perceber desta forma, como “positivos”.

A professora A traz lembranças de uma professora marcante em sua infância, a qual também podemos atribuir o significado de uma figura materna. Segundo ela, esta professora a preparou muito bem pedagogicamente. Porém era uma professora rígida, distante, não afetuosa. Traz um episódio marcante no qual sentiu-se humilhada pela professora, que a expôs em frente a todos os alunos, após a professora A expressar sua raiva, através de um bilhete que trocou com suas amigas, por sentir-se preterida em relação a outras alunas, mais chegadas na professora. Apesar destas lembranças “ruins”, esta professora ficou “idealizada” para a professora A, a qual diz que apesar de não se lembrar do rosto da professora, sabe que ela era bonita, parecida com a professora Helena do programa Carrossel (a qual era uma professora muito boazinha, carinhosa, com características bem opostas das relatadas pela professora A sobre esta professora) e era uma boa professora, sob o aspecto pedagógico.

Parece haver no relato da professora A uma falta de integração dos aspectos bons e ruins da figura materna, característica da posição Esquizo-paranóide (conceituada por Melanie Klein). A mãe ficou com tudo de ruim e a professora com tudo de bom.

Talvez esta falta de integração influencie, em parte, na forma como ela enxerga a instituição e na forma como ela enxerga os alunos. A instituição ela relata que não a apoia, sente-se desamparada pela mesma e sente raiva por isso. Os alunos são percebidos, em algumas situações, somente como “ruins” (agressivos, bagunceiros, mal educados), sendo ameaçadores para a professora, a qual comporta-se de forma repressora para com estes, a fim de aplacar seus perseguidores, aos quais teme.

Também fica evidenciado um desejo de ser mais amada, mais cuidada, que sente que não foi atendido suprido, parecendo gerar um sentimento de inferioridade. Isso fica evidente em suas tentativas de se aproximar mais dos alunos em alguns momentos, como nos abraços que lhes deu, e em suas reclamações de que os alunos não se importam com ela. As frases a seguir também apontam para tal aspecto:

“Que bom que se interessou pelo lado do professor.” (sic). Referindo-se ao meu interesse por realizar a pesquisa com ela; “Acho ruim de não ter um retorno da pesquisa” (sic). Referindo-se às pesquisas em geral que são realizadas e os sujeitos ficam, ao final, sem nenhum retorno do pesquisador; “Fico aliviada de ter você comigo” (sic). Referindo-se ao modo como sentia-se apoiada em suas dificuldades, por eu estar por perto; “Acho que você vai achar me pesquisar sem graça.” (sic)

A Professora A parece perceber a indisciplina dos alunos como uma falta de amor, de carinho para com ela. O que gera raiva, assim como gerou raiva em relação a sua professora na escola e a sua mãe. Quando os alunos “bagunçam”, a professora fica muito irritada e responde com uma agressividade destrutiva. Parece que ela interpreta a agressividade e falta de limites dos alunos como um desrespeito a ela, aos seus desejos, ao seu bem-estar. Tal aspecto faz lembrar como ela sentia-se na relação com sua mãe. Sentia-se descuidada, assim como agora seus alunos “descuidam” dela. Ela parece sentir-se ainda como aquela criança, na sala de aula, que não chamava a atenção de ninguém, que era a última da fila, que não sentia-se especial, que era humilhada pela professora.

Parece que a percepção de que os alunos são muito indisciplinados está intensamente influenciada por aspectos subjetivos da professora, pois como ela mesma já disse, eles não bagunçam muito com ela em sala de aula.

Um aluno em especial a incomoda, a irrita bastante. Vou nomeá-lo de X. Segundo ela, X tem tudo. Tem a atenção da mãe, a qual faz tudo o que ele quer. Tem o afeto de todos, chama a atenção das alunas mais velhas que o acham fofinho, é inteligente. Parece que X a incomoda pois tem o que ela não tinha e a “despreza” através de sua indisciplina,

agressividade e falta de preocupação. A professora citou alguns comportamentos dele que a incomodam: “Ele entra na sala chutando a porta. Uma vez ele entrou antes da professora do período da tarde na sala de aula, sozinho, quebrou e bagunçou as coisas. Ele não se importa se eu vou ficar chateada ou não. Faz o que ele quer e ponto. É do jeito dele e ponto. Aposto que ele e alguns outros alunos (os mais indisciplinados) nem se importaram em me ver chorando aquele dia. E a mãe acoberta ele, fica do lado dele e contra mim, o que dificulta ainda mais minha autoridade em relação a ele. Não sei se fico com mais raiva dos alunos ou dos pais.” (sic). Ela falou algumas vezes sobre como fica incomodada em ver a educação que alguns pais dão para seus filhos, com falta de limites.

Ao mesmo tempo, a professora demonstra vivenciar um conflito psíquico, pois ao comportar-se de modo mais rígido, distante e repressor com os alunos, não consegue estabelecer uma relação afetiva satisfatória com os mesmos, a qual parece desejar.

Análise psicodinâmica - Professora B

A professora traz em seu relato sobre a infância uma mãe exigente, rígida, distante, pouco afetuosa. Parece ter internalizado esta figura materna, com a constituição de um superego rígido, que a cobra duramente. Desde criança era boa aluna, não dava trabalho, só tirava boas notas. Parecia seguir à risca o que lhe era esperado, sem espaço para seus desejos. Só lutava por eles quando se tratava de ficar mais próxima de sua avó materna. Esta avó parece ter sido uma figura bastante afetuosa. Durante seus cafés da tarde podiam conversar sobre a vida, sobre si mesmas, podia manifestar e receber afeto.

O superego rígido da professora aparece na situação em que conta de seu início de carreira e em seu questionamento de se sabe dar aula, seu sentimento de que não é boa professora. “Às vezes acho que não sei muito ser professora.” (sic)

Na relação com os alunos, este superego exigente se manifesta. A relação de objeto vivenciada com a mãe na infância e internalizada, parece agora manifestar-se na relação com os alunos. “Do mesmo jeito que minha mãe era exigente comigo, que a escola me cobra e me compara com as outras professoras, eu acabo me vendo fazendo a mesma coisa com os alunos. E não gosto quando me vejo fazendo isso.” (sic)

Seu distanciamento afetivo dos alunos parece indicar um temor em perder o controle sobre seus afetos e os afetos de seus alunos. Ao mesmo tempo parece desejar uma aproximação desta afetividade. Interessante quando se expressa pela frase: “Às vezes tenho vontade de ir assistir umas aulas com uma professora bem moderna, para ver como é.” (sic)

Foi interessante perceber que na própria relação pesquisador-pesquisado, pôde ser percebido este mesmo modo de relacionar-se, da professora com os alunos. Em alguns momentos, acredito que os próprios conteúdos das entrevistas permitiram surgir alguém mais carinhosa, afetiva e espontânea. Mas em outros momentos, aquela mesma professora que eu via em sala de aula aparecia naquele outro contexto, agora, na relação comigo. Não havia um cumprimento com um beijo ou um aperto de mão. Uma vez avisei-a por e-mail que ia precisar faltar devido a um problema de saúde na família. Minha mãe iria submeter-se a uma cirurgia. Em sua resposta ao e-mail, nenhuma referência sobre meu problema, nem mesmo quando nos encontramos.

Adequação adaptativa

De acordo com a Teoria da Adaptação formulada por SIMON (1989), todo o ser vivo está de alguma forma adaptado, não existe algum ser vivo que não esteja adaptado, pois, afinal de contas o mesmo está vivo. Desta forma o que podemos é analisar e classificar a adaptação de acordo com sua qualidade. As respostas adaptativas são avaliadas de acordo com sua “adequação”, o que é realizado a partir de três critérios: tipo de solução, grau de satisfação e conflitos intra e/ou extra-psíquicos. São consideradas **adequadas** quando solucionam com satisfação e sem produzir conflitos; **pouco adequadas** quando solucionam com satisfação mas acabam gerando conflitos, ou quando solucionam insatisfatoriamente sem causar conflito; e, por fim, **pouquíssimo adequadas** quando solucionam insatisfatoriamente e, ainda, provocam conflitos. Pelo conjunto das soluções, cada setor é avaliado como adequado, pouco adequado ou pouquíssimo adequado. São os setores adaptativos, o setor afetivo-relacional (A-R), setor produtividade (Pr), setor orgânico (Or) e setor sócio-cultural (S-C).

Nesta pesquisa será avaliado o setor produtividade (Pr) das professoras, o qual consiste no âmbito do trabalho, das atividades profissionais. De acordo com as entrevistas e observações, as professoras expressaram insatisfação e conflito com a instituição escolar (coordenação/direção), bem como em relação a aspectos objetivos da rotina e na inter-relação com o grupo de alunos. Por um lado, o desejo de uma relação afetiva com os alunos mais próxima, mais satisfatória, por outro lado, aspectos transferenciais, aspectos do contexto escolar e dificuldades no manejo de conflitos dificultando a realização deste desejo. Em relação à instituição, o desejo de uma relação com a coordenação/direção, com maior parceria, frustrado por uma realidade percebida, na qual a parceria não existe e interfere no dia a dia de ambas, tendo que se adequar, a contragosto, com o que é firmado pela instituição.

Tais aspectos causadores de insatisfação e conflitos, está detalhado, anteriormente, no decorrer dos resultados.

Frente a isto, a adequação adaptativa de ambas as professoras no setor produtividade (Pr) foi classificada como **pouquíssimo adequada**.

6 DISCUSSÃO

Os dados da pesquisa foram surgindo desde o primeiro contato com ambas as escolas e professoras, anteriormente ao início das entrevistas e observações em si. Tal aspecto vai de encontro uma das características da pesquisa qualitativa, na qual o pesquisador funciona como um “bricoleur”, compondo fatos a partir de diversos fragmentos, reconstruindo-os a partir de sua experiência e embasamento teórico. (BASSORA; CAMPOS, 2010)

Nos primeiros contatos com cada uma das escolas houveram diferenças significativas entre elas no modo de receber a pesquisadora, o interesse pela realização da pesquisa e a apresentação da mesma. A coordenação/direção da escola A foi receptiva e permitiu a realização da pesquisa sem maiores questionamentos. A mesma posicionou-se como intermediadora do primeiro contato com a professora, e, a partir daí, deixou que a pesquisa se desenvolvesse entre pesquisadora-professora, deixando ambas à vontade para decidir os horários, frequência e locais da coleta de dados.

Diferentemente, a escola B, mostrou-se pouco receptiva ao primeiro contato com a pesquisadora e com a pesquisa, expressando aspectos persecutórios, com diversos questionamentos e obstáculos para a execução da pesquisa, tal achado vai de encontro com o exposto por SIMON (1989) sobre a entrevista clínica preventiva, a qual tem como principal característica ir ao encontro do entrevistado, e não o contrário. Devido a isto, aspectos persecutórios podem ser estimulados, sendo o manejo destes aspectos de grande importância para o desenvolvimento da entrevista.

Aspectos persecutórios também foram encontrados no contato com a Professora B, como será detalhado mais à frente. O encontro de tais aspectos em ambas coordenação/direção e professora, podem evidenciar uma característica institucional marcante.

Em relação às entrevistas, percebeu-se a importância da atitude clínica do pesquisador durante as mesmas, expressa através de empatia e acolhimento em relação às queixas e sofrimento dos entrevistados, bem como através do manejo dos aspectos persecutórios percebidos. Foi possível o estabelecimento de um vínculo de confiança entre entrevistado-pesquisador, importante para o desenvolvimento da pesquisa. Tal atitude clínica e estabelecimento de um vínculo de confiança configura-se como um dos fatores importantes para a garantia da validade dos dados (FONTANELLA; CAMPOS; TURATO, 2006; WOLBERG, 1967).

Também caracterizou-se como valiosa fonte de dados os aspectos psicodinâmicos, transferências e contratransferenciais presentes na relação pesquisador-pesquisado. Fontanella,

Campos e Turato (2006) descrevem esta riqueza do campo que se estabelece entre pesquisador-pesquisado na entrevista clínico-qualitativa, especialmente na entrevista semi-dirigida, propício para a manifestação de características de personalidade, aspectos psicodinâmicos do entrevistado. Neste contexto o pesquisador funciona ele mesmo como um instrumento de pesquisa.

A professora A parece ter estabelecido uma transferência positiva com a pesquisadora logo no início do processo, colocando a mesma no lugar de alguém que estava interessada nela e que poderia cuidar dela, de suas dificuldades. Tal aspecto foi diferente com a Professora B. A mesma expressou uma transferência negativa com a pesquisadora no início, colocando-a no lugar de alguém não confiável que poderia estar apenas querendo saber de seus “defeitos” para prejudica-la. Tal aspecto foi sendo manejado e foi dissipando-se ao longo das entrevistas, conforme foi sendo estabelecido um vínculo de confiança.

Em relação aos alunos, a sala de aula da professora A parecia mais indisciplinada que a sala de aula da professora B, porém, aspectos psicodinâmicos da professora A pareceram bastante relacionados com a forma como a mesma percebia a indisciplina de seus alunos, como será discutido mais adiante. Apesar de haverem momentos de indisciplina, durante as observações, percebeu-se predominantemente que os alunos eram capazes de respeitar a professora enquanto a mesma estava ministrando a aula, manterem-se sentados e em silêncio. Tal percepção foi confirmada pela própria professora em uma das entrevistas, a qual disse que percebia que apesar de terem alguns alunos que às vezes eram mais indisciplinados, de um modo geral eles as respeitavam em sala de aula.

Mas de um modo geral também parecia haver uma certa desorganização, agitação na sala de aula da professora A. Porém esta desorganização parecia não ser somente dos alunos, mas também da professora, podendo haver relação entre as ambas. A professora, como disse nas entrevistas, sentia-se dividida entre seus alunos, devido a grande diferença que percebia no nível de conhecimento pedagógico entre eles. Devido a isto ministrava atividades diferentes entre eles e parecia, durante as observações, sempre atribulada, perdida em meio às dificuldades que encontrava para ministrar suas aulas. Tal comportamento possivelmente repercute no comportamento dos alunos e no clima da sala de aula no geral.

Já na sala de aula da professora B o comportamento dos alunos era, no geral, bastante disciplinado, o que reflete as características da instituição escolar na qual se encontravam. As

regras pareciam bem claras, todos sentados em suas carteiras, fazendo as atividades, uma seguida da outra, as quais já estavam planejadas e apresentadas para eles desde o início das aulas.

O espaço físico das escolas também apresentava diferenças marcantes. A escola B era menor, mais organizada e arrumada. Já a escola A era maior, não parecia arrumada. Enquanto na escola B as paredes estavam bem pintadas e os móveis e materiais pareciam novos, na escola A haviam móveis quebrados, mais velhos, a pintura parecia já de muito tempo. Na escola B a questão da violência dos alunos de anos escolares mais avançados era falada nos corredores, tendo a pesquisadora ouvido comentários durante seu deslocamento dentro da escola para chegar ou retornar da sala de aula. Tal aspecto parecia também ficar evidenciado na estrutura física, com portões de ferro sempre fechados.

Através das entrevistas e observações, foi percebido, em ambas as professoras, um modo de relacionarem-se com os alunos marcado predominantemente por um autoritarismo rígido, caracterizado por respostas agressivas e distanciamento afetivo. Como respostas agressivas, estiveram presentes verbalizações caracterizadas por intolerância aos erros, ameaças e exposição dos alunos. Tais dados vão de encontro com os achados de outras pesquisas sobre autoritarismo e agressividade em sala de aula (CURBY; RIMM-KAUFMAN; PONITZ, 2009; DOUMEN et al., 2011; MARTURANO; TRIVELLATO-FERREIRA; GARDINAL, 2009) e divergem da função do professor “suficientemente bom” descrito por Castro (2008). O mesmo autor aponta para a importância de intervenções que auxiliem o professor em relação à agressividade.

As professoras trouxeram como queixa a dificuldade de lidarem com questões de ordem afetivo-comportamental dos alunos, incluindo-se a indisciplina. Frente a isto lançavam mão de atitudes autoritárias punitivas, demonstrando dificuldade de estabelecer os limites de forma mais flexível, corroborando com o exposto por Araújo e Sperb (2009) e Castro (2008).

Na presente pesquisa, além de atitudes agressivas, encontrou-se também o distanciamento afetivo e a falta de espontaneidade, configurando uma falta importante de um aspecto considerado favorável, benéfico, para a relação professor-aluno e para o aprendizado e desenvolvimento emocional da criança (CURBY; RIMM-KAUFMAN; PONITZ, 2009; DOUMEN et al., 2011; KIM, 2008; LEITE, 2008; MACARINI; MARTINS; VIEIRA, 2009; MELO; SILVARES, 2010; O’CONNOR, 2011; RIBEIRO, 2010; RUDASSIL, 2011; TAVARES, 2005). Além disso as professoras expressaram sentir-se despreparadas para lidar com aspectos afetivo-comportamentais de seus alunos, bem como terem dúvidas em relação

ao seu papel nesta área da educação, que não a área pedagógica, corroborando com o exposto por Araújo, Sperb (2009) e Ribeiro (2010).

As características das professoras encontradas nesta pesquisa, diferem das características do “professor suficientemente bom” (TAVARES, 2005) e do “professor psicanaliticamente orientado” (CUNHA, 2008). Considera-se extremamente importante que o professor seja preparado para poder dispendar cuidados adequados aos seus alunos (KIM, 2008; RUDASSIL, 2011; TAVARES, 2005).

A percepção da existência de aspectos transferenciais presentes na relação professor-aluno foi outro aspecto apontado pelas professoras. Na análise psicodinâmica realizada, pôde-se relacionar o modo de relacionamento das professoras com seus alunos, com aspectos psicodinâmicos das mesmas, como, por exemplo, desejos e medos infantis reativados, figuras maternas internalizadas e fenômenos transferenciais. O que vai de encontro com os achados na literatura que falam sobre a influência da subjetividade na relação professor-aluno (AGUIAR; ALMEIDA, 2008; ALVES; SOMMERHALDER, 2010; FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010; FREUD, 1912/1969; KIM, 2008; SILVA, 2010).

Em relação à professora A, percebeu-se maior intensidade e frequência de respostas agressivas, quando em comparação com a professora B. Tal comportamento pôde ser relacionado com os aspectos psicodinâmicos percebidos. A Professora A parecia transferir para os alunos aspectos da relação com a figura materna.

Em relação à figura materna a professora A trouxe em seu relato a percepção de uma mãe não suficientemente boa durante sua infância. Porém, relatou aspectos que poderiam ser considerados positivos mas que não foram percebidos desta forma, o que faz pensar em uma fixação na posição Esquizo-paranóide, conceituada por Melanie Klein, na qual o objeto é percebido de forma cindida, como “bom” ou como “mau” e não de forma integrada com aspectos bons e ruins. Tal posição também fica evidenciada no retrato que traz de uma professora na sua infância, a qual, apesar de ser relatada como afetivamente distante, rígida e agressiva, era percebida como uma figura idealizada.

Os alunos, a professora também parece perceber desta forma, cindida. Frente aos comportamentos, à indisciplina destes no dia a dia, a professora parece percebê-los como maus, perseguidores. Assim como parece ter sentido o amor da sua mãe, como um desejo não satisfeito, colocando este amor à prova constantemente, parece desejar o amor e a admiração dos alunos. Frente à indisciplina parece sentir-se rejeitada, não amada, o que gera sentimento de raiva. Os alunos tornam-se para ela maus, perseguidores, os quais tem que aplacar com uma autoridade punitiva.

Pode-se relacionar tal funcionamento da professora com o exposto por Franco e Albuquerque (2010) sobre a importância de o professor ter “maturidade e capacidade para amar”, do contrário, seu ensino resultará da necessidade que tem de ser amado e admirado por seus alunos. Bem como, pode-se relacionar com o que o mesmo autor traz sobre os medos e desejos que influenciam a relação professor-alunos como, por exemplo, a identificação do professor com o desejo infantil de ser gratificado constantemente, ou seja, no caso da professora A, o desejo de que seus alunos atuem da maneira como ela espera, com carinho e gratidão, sentindo-se desrespeitada e rejeitada quando isso não ocorre.

Em relação aos aspectos psicodinâmicos estudados em relação à Professora B, a mesma também demonstrou transferir para a relação com seus alunos aspectos da relação com a figura materna, porém de forma diferente. Enquanto a Professora A parecia perceber-se, na relação com os alunos, como a criança que um dia já fora, a Professora B parecia agir como sua figura materna internalizada. Tal figura foi percebida pela mesma como rígida e pouco afetuosa, do mesmo modo como ela relacionava-se com seus alunos. Enquanto a professora A expressou muitos aspectos característicos da posição Esquizo-paranóide, a professora B demonstrou mais aspectos característicos da posição Depressiva (conceituada por Melanie Klein), com maior integração de aspectos bons e ruins do objeto.

O autoritarismo rígido e punitivo parecia estar a serviço de um superego rígido, a fim de evitar que impulsos infantis fossem reativados. Parecia temer estes impulsos, desejos, que via em seus alunos. O que vai de acordo com o exposto por Alves e Sommerhalder (2010) sobre o autoritarismo do professor, o qual, temendo perder controle sobre os impulsos infantis reativados, defende-se com um autoritarismo rígido, maléfico para o crescimento de seus alunos.

Tais achados corroboram com o que foi encontrado na literatura sobre a instituição escolar, que, promovendo o encontro professor-aluno, reativa sentimentos, atitudes, posições, fantasias que estiveram presentes na infância do professor, especialmente em suas relações com as figuras parentais. Desta forma, o modo como o professor se relacionará com seus alunos dependerá destes elementos. Por isto se traz a importância de o professor ser psicanaliticamente orientado para poder cuidar da sua relação com os alunos, de se cuidar dos fenômenos psíquicos individuais e as interações sociais que ocorrem neste contexto, incluindo-se as relações transferenciais e contratransferenciais (AGUIAR; ALMEIDA, 2008; ALVES; SOMMERHALDER, 2010; CUNHA, 2008; FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010; FREUD, 1912/1969; KIM, 2008; SILVA, 2010).

A relação pesquisador-pesquisado também serviu como fonte de dados para a pesquisa. O desejo de ser cuidada, amada, da Professora A, bem como o temor de que isso não viesse a acontecer, expressou-se nesta relação. Diversas vezes ela expressava seu contentamento por meu interesse de pesquisadora em relação a ela, bem como o desejo de que eu a amparasse.

A postura rígida e afetivamente distante da Professora B também apareceu em alguns momentos com a pesquisadora, mesclando-se com momentos, durante as entrevistas, em que mostrou-se mais próxima e espontânea. A Professora B, não cumprimentava com um beijo ou um aperto de mão, principalmente no início de cada contato ela mantinha uma postura séria e formal. Houve um episódio no qual a pesquisadora não poderia comparecer para a coleta de dados devido a problemas de saúde na família, o que foi explicado a ela. Em nenhum momento ela referiu-se ao assunto.

Tais aspectos vão ao encontro de Turato (2003) que fala tanto dos fenômenos presentes na relação pesquisador-pesquisado, quanto da importância dos mesmos para a execução da pesquisa e como fonte de conhecimento.

As professoras da presente pesquisa também trouxeram outras queixas, além das que foram citadas até o momento, causadoras de sofrimento e que podem ser relacionadas ao modo de relação do professor com seus alunos.

A questão da alfabetização foi trazida por ambas. Expressaram vivenciar uma pressão para que consigam alfabetizar os alunos, seja uma pressão interna, seja uma pressão da escola e pais. A Professora A relatou que muitos de seus alunos haviam chegado ao primeiro ano com muitas dificuldades, muito despreparados, tornando-se mais difícil conseguir alfabetizá-los em um ano. Relatou que sua sala de aula era dividida entre alunos que estavam mais avançados em relação ao conhecimento pedagógico e os que estavam mais defasados e que este cenário era um dificultador pois precisava dividir-se, preparar atividades diferentes de acordo com estas disparidades. A Professora B também expressou perceber como uma dificuldade a alfabetização de alunos que considera chegarem mais despreparados em relação às questões pedagógicas do que outros, porém, na escola em que trabalhava haviam duas salas de primeiro ano que eram divididas de acordo com esta diferença de nível de conhecimento pedagógico. Como no ano da pesquisa estava com os alunos mais avançados expressou que estava mais tranquila, porém que em outro ano havia ficado com a outra sala tendo vivenciado esta experiência como algo mais estressante.

Tal dado pode ser relacionado com pesquisas que trazem a vivência do primeiro ano pelos alunos, sentido como repleto de desafios e novas exigências que despertam sentimentos

de medo, ansiedade. (CURBY; RIMM-KAUFMAN; PONITZ, 2009; DOUMEN et al., 2011; MARTURANO; TRIVELLATO-FERREIRA; GARDINAL, 2009; O'CONNOR, 2011; RUDASILL, 2011; SINK; EDWARDS; WEIR, 2007). Fazendo um paralelo com os dados da pesquisa, pode-se pensar que também o professor experimenta ansiedade e medo relacionados ao desafio de alfabetizar, de ensinar, no primeiro ano de Ensino Fundamental.

A falta de tempo, ou, o excesso de tarefas para realizar, também foi trazido como uma queixa. O grande número de alunos em sala de aula também foi trazido como uma dificuldade no dia a dia, na relação com os mesmos.

A relação com a instituição apareceu como um fator relevante na pesquisa. É importante considerar que fatores subjetivos também podem atuar na forma como o professor percebe a instituição onde trabalha. No relato da Professora A, a mesma expressou perceber a coordenação como ausente, relacionando tal aspecto com um sentimento de desamparo perante à responsabilidade de cuidar dos alunos. A Professora verbalizou sentir pouca ajuda da coordenação para insistir que a família aderisse a algum encaminhamento proposto e, em geral, para auxiliar o professor na relação com os pais e nos conflitos que daí surgiam, bem como nos conflitos em sala de aula com os alunos. Porém, frente a análise de aspectos psicodinâmicos da professora, considera-se a possibilidade de que a mesma, quando não auxiliada ou apoiada da forma que deseja, deposite na instituição apenas aspectos negativos. No relato da Professora B, referente à instituição, a mesma trouxe diversos exemplos objetivos sobre o funcionamento da escola que demonstravam ser rígido e punitivo em relação ao professor. Havia diversos momentos de exposição dos professores perante aos seus colegas de trabalho, os comparando em relação ao rendimento de seus alunos. Tais achados corroboram com o trazido por Castro (2008) sobre o modelo de gestão da escola exercer influência sobre a relação professor-aluno e sobre o clima escolar no geral. O apoio institucional tem importante impacto para o professor.

Também pode-se relacionar aspectos psicodinâmicos da professora interagindo em sua relação com a instituição escolar. A escola da Professora B parecia exercer o papel de um superego rígido e punitivo, o que parecia exacerbar o superego rígido já existente na psicodinâmica da própria professora.

Em relação a este aspecto pode-se fazer um paralelo com o trazido por Cunha (2008) sobre o alcance do professor, na relação com o aluno, para atenuar ou exacerbar tendências de personalidade pré-existentes. Talvez possa ser considerado que a instituição escolar também tenha tal capacidade em relação ao professor.

Algumas destas queixas, acima mencionadas, também foram encontradas em outras pesquisas. Fatores como a educação familiar dos professores, fenômenos transferenciais, o grande número de alunos em sala de aula, a falta de apoio institucional, a indisciplina, dificuldades de aprendizagem, violência nas escolas, jornada de trabalho excessiva, são trazidos pelos professores como causadores de estresse. (AGUIAR; ALMEIDA, 2008; BATISTA et al., 2010; CASTRO, 2008; DIEESE, 2010; FRANCO; ALBUQUERQUE, 2010; SANTOS; SOBRINHO, 2011)

Na presente pesquisa foi expresso o sofrimento psíquico do professor. Tal achado vai de encontro com a literatura em relação ao seu sofrimento psíquico do professor e ao índice elevado de morbidade psicológica nesta categoria profissional, estando dentre os mais comuns a Síndrome de Burnout (AGUIAR e ALMEIDA, 2008, CASTRO, 2008, BATISTA et al, 2010, DIEESE, 2010, FRANCO e ALBUQUERQUE, 2010, SANTOS e SOBRINHO, 2011).

Em relação às características próprias do primeiro ano do Ensino Fundamental, percebeu-se que os professores sofrem pressões especiais neste ano. Em pesquisas realizadas com os alunos levantou-se que este ano é marcado pela transição do Ensino Infantil para o Fundamental, trazendo desafios para os alunos que despertam medo e ansiedade. O apoio do professor nesta transição é fundamental. (CURBY; RIMM-KAUFMAN; PONITZ, 2009; DOUMEN et al., 2011; MARTURANO; TRIVELLATO-FERREIRA; GARDINAL; 2009; O'CONNOR, 2011; RUDASILL, 2011; SINK, EDWARDS, WEIR, 2007)

7 CONCLUSÃO

A partir desta pesquisa puderam ser relacionados com o sofrimento psíquico e com as dificuldades encontradas pelos professores na relação com seus alunos, tanto fatores de ordem subjetiva, como, por exemplo, aspectos psicodinâmicos do professor, quanto fatores que poderiam ser considerados de ordem objetiva, pertencentes à realidade externa, do contexto escolar. Tais dados levantam a questão de como um ser estressado, em sofrimento, poderá realizar as funções pensadas como adequadas para o cuidado de seus alunos, como, por exemplo, a empatia e a continência.

Frente a isto percebe-se a importância de cuidar destes fatores, no geral, e do professor, para a melhora da relação professor-aluno e da saúde psíquica do professor. Assim como os autores Franco e Albuquerque, 2010 e Silveira, 2001, trazem que a escola deve, através do professor, cuidar para que seus alunos não sejam expostos a tensões excessivas, percebe-se a importância de se cuidar para que o professor não seja exposto a tensões excessivas, como parece que vem sendo.

O Psicólogo, na instituição escolar, além de atuar em problemas já existentes, deve atuar na prevenção. A atuação não deve ser focada apenas na criança, mas é de extrema importância que se volte as intervenções para os agentes que compõe este contexto, são eles os professores, os pais, a instituição escolar. (DIEESE, 2010;MACARINE; MARTINS; VIEIRA, 2009). Percebe-se também a importância de atuações multiprofissionais para abranger os diversos fatores que permeiam direta ou indiretamente a relação professor-aluno no contexto escolar.

REFERÊNCIAS¹

AGUIAR, R.M.R, ALMEIDA, S.F.C. **Mal-estar na Educação: O Sofrimento Psíquico de Professores**. Curitiba: Juruá, 2008.

ALVES, F.D., SOMMERHALDER, A. Educação, paixão e conhecimento: sobre a dimensão inconsciente do ensinar e do aprender. **Revista Iberoamericana de Educación**, Vol. 51, 2010.

ARAÚJO, G.B. ; SPERB, T.M. Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professoras. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.14, n.1, p. 185-194, jan./mar., 2009.

BASSORA, J.B.; CAMPOS, C.J.G. Metodologia clínico-qualitativa na produção científica no campo da saúde e ciências humanas: uma revisão integrativa. **Rev. Eletr. Enf.** [Internet], 12(4): 753-60, 2010. Disponível em : <http://www.fen.ufg.br/revista/v.12/n4/v12n4a22.htm>. Acesso em: Maio/2014

BATISTA, J. B. V. et al. Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa, PB. **Rev. Bras. Epidemiol.**, vol.13, no.3, p.502-512, Set., 2010.

CAMPOS, C.J.G.; TURATO, E.R. Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínico-qualitativa: aplicação e perspectivas. **Rev. Latino-am Enfermagem**, março-abril, 17(2), 2009.

CASTRO, R.E.F. **Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva**. 2008, 205 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2008.

CUNHA, J.A. e col. **Psicodiagnóstico-V**. Porto Alegre: Artmed, 5ª edição revisada e ampliada, 2003.

¹De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023

CUNHA, M.V., **Freud: Psicanálise e Educação**. In: Psicologia da Educação, RJ, Editora Lamparina, 2008.

CURBY, T.W.; RIMM-KAUFMAN, S.E.; PONITZ, C.C., Teacher-Child Interactions and Children's Achievement Trajectories Across Kindergarten and First Grade. **Journal of Educational Psychology**, Vol 101, No 4, p. 912-925, 2009.

DIEESE – SUBSEÇÃO APEOESP/CEPES. Saúde dos professores e a qualidade do ensino. São Paulo, 2010. Disponível no site: www.apeoesp.org.br. Acesso em 5 dez/2011.

DOUMEN, S., BUYSE, E., COLPIN, H., VERSCHUEREN, K., Teacher-child conflict and aggressive behaviour in first grade: The intervening role of children's self-esteem. **Infant and Child Development**, Vol 20(6), p. 449-465. Nov./Dec. 2011.

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

FRANCO, V., ALBUQUERQUE, C.M.S., Contributos da psicanálise para a educação e para a relação professor-aluno. **Revista Millenium**, nº38, Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. Jun. 2010.

FREUD, S. **Dinâmica da Transferência**. In: Obras Completas, Vol XII, Rio de Janeiro: Imago, 1912-1969.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

KIM, L.M.V., **Estudo da contratransferência do professor na inter-relação com o grupo de alunos**. 2008, 396 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Psicologia – Área de concentração: Psicologia Clínica), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2008.

LEITE, S.A.S [org.], **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. 2^a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008

MACARINI, S. M., MARTINS, G.D.F., & VIEIRA, M.L., Promovendo saúde e desenvolvimento na educação infantil: uma atuação da Psicologia. **Paidéia**, vol. 19, No. 43, 231-237, maio-ago, 2009.

MARTURANO, E. M., TRIVELLATO-FERREIRA, M. C. & GARDINAL, E. C. Estresse Cotidiano na Transição da 1^a Série: Percepção dos Alunos e Associação com Desempenho e Ajustamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(1), 93-101, 2009.

MELO, M.H.S, SILVARES, E.F.M. **Rejeição Infantil: o papel de colegas de escola e professores**. In: SOUZA, M.P.R. [org]. Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

O'CONNOR, E.E., DEARING, E., COLLINS, B.A. Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. **American Educational Research Journal**, Vol 48(1), 120-162, Mar, 2011.

RIBEIRO, M.L. A afetividade na relação educative. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 27(3), 403-412, julho – setembro, 2010.

RUDASILL, K.M., Child temperament, teacher-child interactions and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. **Early Childhood Research Quarterly**, 26, p. 147-156, 2011.

SANTOS, A.A., SOBRINHO, C.L.N., Revisão Sistemática da Prevalência da Síndrome de Burnout em Professores do Ensino Fundamental e Médio, **Revista Baiana de Saúde Pública**, v.35, n.2, p.299 – 319, abr./jun.2011

SILVA, M.C.P. **A paixão de formar: sobre o mundo psíquico do professor apaixonado**. 2^a ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SILVEIRA, M.A, **As contribuições da psicanálise para a educação infantil**. In: ROMAN, E.D. e STEYER, V.E. [orgs.] *A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado*. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

SIMON, R. **Psicologia clínica preventiva: novos fundamentos**. São Paulo: EPU, 1989.

SINK, C.A., EDWARDS, C.N., WEIR, S.J., Helping Children Transition from Kindergarten to First Grade. **ASCA Professional School Counseling**, 10:3, February, 2007.

TAVARES, M.E.B de P. **A professora suficientemente boa**. In: OUTEIRAL et al (Orgs.) *Winnicott Seminários Brasileiros*. Rio de Janeiro: Revinter, p.372-381, 2005.

TURATO, E.R., Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, 39(3), 507-14, 2005.

TURATO, E.R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa. Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2ª edição, 2003.

VIANNA, H. M., **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WOLBERG, L.R. **The Technique of Psychotherapy**. Grune & Stratton Inc., second edition, 1967.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para os sujeitos participantes da pesquisa

Eu, abaixo assinado(a), autorizo minha participação na pesquisa intitulada “Eficácia adaptativa e funcionamento psicodinâmico do professor com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo exploratório”, desenvolvida junto ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo pela pesquisadora responsável Mariana Maia Munhoz, orientada pela Profa Dra Kayoko Yamamoto, as quais podem ser contatadas pelo e-mail mariana.m.munhoz@gmail.com ou pelo telefone do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da USP (11) 3091-4173(1947). O presente trabalho será realizado tem por objetivo: estudar os aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor no inter-relacionamento com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Minha participação consistirá em ser observado(a) juntamente com meus alunos em sala de aula durante o período de aula e em conceder entrevistas psicológicas individuais, fora do período de aula. Ambos procedimentos serão realizados pela pesquisadora responsável. Justifica-se esta pesquisa por contribuir para a ampliação de conhecimento útil na criação e planejamento de futuros trabalhos interventivos que visem a promoção de saúde psíquica do professor e a melhora de sua inter-relação com o grupo de alunos. Há previsão de riscos mínimos aos participantes nesta pesquisa. Compreendo que posso me recusar a autorizar e que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo a mim. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. As responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo da identidade dos participantes. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento. Receberei uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome do(a) participante:

Assinatura do(a) participante:

Local:

Data:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da participante acima mencionada.

Assinatura do(a) pesquisador(a):

Local:

Data:

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para contatos institucionais

Eu, abaixo assinado(a), na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a realização, na mesma instituição, da pesquisa intitulada “Eficácia adaptativa e funcionamento psicodinâmico do professor com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo exploratório”, desenvolvida junto ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo pela pesquisadora responsável Mariana Maia Munhoz, orientada pela Profa Dra Kayoko Yamamoto, as quais podem ser contatadas pelo e-mail mariana.m.munhoz@gmail.com ou pelo telefone do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da USP (11) 3091-4173(1947). O presente trabalho objetiva estudar os aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor no inter-relacionamento com os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Para tal, serão realizadas observações do grupo escolar, ou seja, do(a) professor(a) e dos alunos, em sala de aula, durante o período de aula, e entrevistas psicológicas com o(a) professor(a), fora do período de aula. Justifica-se esta pesquisa por contribuir para a ampliação de conhecimento útil na criação e planejamento de futuros trabalhos interventivos que visem a promoção de saúde psíquica do professor e a melhora de sua inter-relação com o grupo de alunos. Há previsão de riscos mínimos aos participantes e à instituição nesta pesquisa. Compreendo que posso me recusar a autorizar e que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo à instituição pela qual sou responsável. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. As responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo da identidade dos participantes e desta instituição. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento. Receberei uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome do(a) responsável:

Assinatura do(a) responsável:

Cargo do responsável:

Local:

Data:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da participante acima mencionada.

Assinatura do(a) pesquisador(a):

Local:

Data: