

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

KETNEY CRISTINE BONFOGO BOCCHI

**INDISCIPLINA EM SALA DE AULA: POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES E
AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO**

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

KETNEY CRISTINE BONFOGO BOCCHI

**INDISCIPLINA EM SALA DE AULA: POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES E
AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO**

**Tese apresentada à Banca examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do título de Doutora em
Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da
Profa. Dra. Melania Moroz.**

**SÃO PAULO
2007**

Banca examinadora

*À Rafaela,
pelas transformações em mim.*

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro durante os anos da pesquisa.

À Melania, pela oportunidade de, mais uma vez, me orientar com competência e dedicação durante esses anos.

Aos professores que participaram da pesquisa, pela confiança e disponibilidade.

À Dri, pela atenção e constante troca de idéias a respeito de Psicologia e Educação.

À Bel, pela amizade, descontração e humor inteligente.

À Patrícia, amiga desde a graduação, pela simpatia e empatia de sempre.

Ao Fernando, meu marido, pela calma e tranquilidade com que me ouvia nos momentos mais difíceis desses quatro anos.

À Rafaela, minha filha querida, pelas inúmeras interrupções a pedido de atenção, o que me impedia de esquecer que a vida também é feita para rir e brincar.

Aos meus pais, pela constante dedicação.

RESUMO

Tendo como referência a abordagem comportamental, que preconiza a análise funcional da ocorrência da indisciplina na sala de aula, a presente pesquisa teve como objetivos a detecção do posicionamento sobre indisciplina para um grupo de professores e a aplicação de uma proposta de formação a fim de levá-los a analisar a indisciplina em sala de aula de maneira funcional.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual na zona sul de São Paulo, contando com 13 professores de 1ª a 4ª série como participantes. Foram obtidos dados por meio de observação em sala de aula, entrevista coletiva e questionário. A proposta de formação foi realizada durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em nove sessões, cada uma com aproximadamente 30 minutos de duração.

Foram analisados os dados relativos ao posicionamento dos professores sobre indisciplina em sala de aula (concepção de indisciplina, quais comportamentos são considerados indisciplina, razões da sua ocorrência, formas de atuação frente a tais comportamentos e possíveis sugestões). Dentre os resultados, destaca-se o descompasso entre o discurso dos participantes e suas ações em sala de aula: os participantes afirmam como sendo indisciplina desde comportamentos vocais (conversas, gritos...) e brincadeiras motoras até comportamentos agressivos e destrutivos; no entanto, se forem considerados os dados de observação em sala de aula, quando se detectou alta frequência de conversa e algumas movimentações, os professores não agem como se considerassem tais comportamentos como indisciplina, sendo que nas raras ocorrências de agressão (verbal e física) leve a colega, os professores agem demonstrando considerá-los como indisciplina, de forma coerente com o afirmado. Também se destaca a exclusão do próprio professor das explicações sobre a ocorrência da indisciplina: os participantes fornecem explicações psicologizantes e sociologizantes, em detrimento de aspectos referentes à sua atuação, sendo que informações da mesma natureza apareceram nas sugestões para alterar a ocorrência de tal fenômeno, já que estas focam principalmente aspectos que independem da atuação do professor. Ainda, embora a solução para a ocorrência de tal fenômeno esteja em instâncias estranhas ao ambiente de sala de aula, em ocorrendo comportamentos de indisciplina em sala de aula, agem no sentido de suprimi-los, evidenciando que tal função é atribuída a si mesmos, em vez de à direção ou aos pais dos alunos.

Em relação à proposta de formação, realizou-se a comparação do desempenho dos participantes no Pré e Pós Testes a fim de avaliar o efeito produzido. Os resultados do Pré e Pós Testes evidenciam alterações pontuais na direção do uso da análise funcional pelos participantes, no entanto, elas são insuficientes para afirmar que eles passaram a analisar funcionalmente a ocorrência da indisciplina em sala de aula. Também, avaliou-se a aceitação dos participantes e as condições institucionais oferecidas em relação à proposta realizada. Quanto à aceitação da proposta, foram considerados aspectos positivos o uso de episódios descritivos de situações reais e as dinâmicas de grupo utilizadas; foram considerados negativos a atividade escrita e algumas estratégias utilizadas pela pesquisadora.

Na discussão, além de abordar aspectos relativos ao posicionamento dos professores sobre a indisciplina em sala de aula, refletiu-se sobre as possibilidades de realização de uma proposta de formação desenvolvida nas condições oferecidas pela área da educação.

Palavras-Chave: Indisciplina; Análise Funcional; Formação de Professores; Análise do Comportamento/ Behaviorismo Radical.

ABSTRACT

Having as point of reference the behavioural approach, which recommends the functional analysis of indiscipline in the classroom, the objectives of this research were detecting the standpoint from which a group of teachers considered indiscipline and applying an educational project so as to lead them to analyze indiscipline in the classroom functionally.

The research was conducted in a state school located in the south zone of the city of São Paulo, Brazil, and involved the participation of 13 teachers of the third and fourth years of elementary school. Data was obtained by means of classroom observation, collective interviews and questionnaires. The educational project was implemented during the Collective Pedagogic Work Period, comprising 9 sessions, each of them lasting 30 minutes approximately.

The data under analysis included the points of view of teachers concerning indiscipline in the classroom (their concept of indiscipline, the kind of behaviour that should be considered as indiscipline, the causes of indiscipline, the courses of action to be taken when confronted with such behaviour, and possible suggestions). From the results obtained, the asymmetry between the discourse of the participants and their course of action in the classroom was very noticeable: the participants considered indiscipline vocal behaviour (such as talking and shouting), play involving movement, as well as aggressive and destructive behaviour. Despite that, when taking into account the data collected during classroom observation which showed high incidence of talking and some physical movement, the teachers did not act as if they considered such events indiscipline; besides that, in the rare events of light (verbal and physical) aggression to class peers, the teachers action showed they saw such events as indiscipline, an attitude coherent with what they had declared. It is also noticeable that teachers exclude themselves when providing explanations about the causes of indiscipline: participants provide psychologically and sociologically-based explanations, leaving aside aspects related to their performance; moreover, similar information appeared in the suggestions on how to prevent indiscipline, which in turn focus on aspects that do not depend on teacher action. Yet, although the solution to indiscipline may be in aspects external to the classroom environment, when indiscipline occurs in the classroom, the teachers act so as to eliminate it, which shows that they attribute such role to themselves and not to the school principal or the students' parents.

Regarding the educational project, a comparison was made between the performance of participants in Pre-Tests and Post-Tests so as to evaluate the effects produced. The results of Pre-Tests and Post-Tests show specific changes in the way functional analysis was used by participants; however, results provided insufficient evidence that participants had adopted a functional analysis of indiscipline in the classroom. The participants' acceptance of the project and the institutional conditions were also analysed. As for the acceptance of the proposal, the positive aspects included the use of descriptive episodes of real life situations, and the group dynamics used. Written activities and some strategies used by the researcher were considered negative.

In the final discussion presented in this thesis, in addition to dealing with aspects related to the teachers' points of view concerning indiscipline in the classroom, there was a reflection about the possibility of developing an educational project for the conditions offered by the educational area.

Keywords: Indiscipline; Functional Analysis; Teacher Education. Behaviour Analysis/ Radical Behaviourism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Considerações sobre a indisciplina.....	10
O modelo de análise funcional como instrumento da análise da indisciplina na sala de aula.....	19
A formação de professores na proposta skinneriana	28
A explicação não-mentalista do comportamento humano.....	39

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Procedimento de coleta de dados	51
Procedimento de análise de dados	70

RESULTADOS

I- Caracterização dos participantes.....	76
II- A ocorrência da indisciplina na sala de aula	
1. O que foi observado	80
2. O posicionamento dos professores em grupo.....	97
3. O posicionamento do professor individualmente.....	104
III- A identificação da função dos comportamentos dos alunos pelos participantes	
1. Comparação do desempenho nos pré e pós-testes	115
2. Desempenho durante o processo de formação	130
IV- A aceitação da proposta pelos participantes	
1. Aspectos positivos.....	134
2. Aspectos negativos.....	137
3. Condições oferecidas pela instituição	140

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
----------------------------------	-----

ANEXOS

Anexo 1: Questionário de Caracterização	166
---	-----

Anexo 2: Questionário Informativo sobre Indisciplina	169
Anexo 3: Pré-Teste	172
Anexo 4: Material utilizado em encontro	174
Anexo 5: Material utilizado em encontro	175
Anexo 6: Material utilizado em encontro	176
Anexo 7: Material utilizado em encontro	178
Anexo 8: Material utilizado em encontro	180
Anexo 9: Modelo de análise de aula de P10.....	182
Anexo 10: Modelo de análise de aula de P9.....	184
Anexo 11: Entrevista Coletiva.....	186
Anexo 12: Quadro 4 - Modelo de análise do Pré-Teste (situação 1).....	191
Anexo 13: Quadro 5 – Modelo de análise do Pré-Teste (situação 2).....	193
Anexo 14: Quadro 6 - Modelo de análise do Pós-Teste (situação 1).....	195
Anexo 15: Quadro 7 - Modelo de análise do Pós-Teste (situação 2).....	197
Anexo 16: Modelo de análise dos encontros	198

INTRODUÇÃO

Considerações sobre a indisciplina

As preocupações em relação à indisciplina na escola e, em especial, na sala de aula têm sido freqüentemente alvo de discussões entre educadores. Conforme destaca AQUINO (2003), a temática da indisciplina tomou, entre os educadores, maior evidência a partir dos anos noventa. Exemplos são as inúmeras publicações voltadas a um tema considerado como “obstáculo” ou como “complicador” do trabalho pedagógico.

De acordo com BOARINI (1998) e AQUINO (2003), o comportamento do aluno, adjetivado pelos educadores de indisciplinado, mostra-se, atualmente, como um problema nas escolas públicas e privadas. As queixas em relação à indisciplina procedem tanto de escolas cuja clientela tem maior poder aquisitivo, como daquelas consideradas de periferia. Além disso, de acordo com os autores, a indisciplina não é uma questão somente de países de terceiro mundo nos quais as condições de ensino, muitas vezes, são insatisfatórias; verifica-se também a sua ocorrência em países como os Estados Unidos, França e Espanha, onde as condições de trabalho escolar mostram-se mais aceitáveis. Além disso, AQUINO (2003) destaca que a indisciplina pode ocorrer desde a educação infantil até a universidade. No entanto, o ápice do fenômeno parece dar-se, na maioria das vezes, entre a etapa final do ensino fundamental e o início do ensino médio.

A generalizada ocorrência de comportamentos de indisciplina é problemática para a Educação, pois, conforme CALDEIRA e REGO (2001) e GOTZENS (2003), os problemas relativos à indisciplina conduzem a elevado desgaste no exercício da atividade docente, gerando situações que comprometem a imagem profissional que o próprio professor tem de si e sendo uma fonte de estresse durante o ciclo de vida profissional. Isto porque, conforme destaca AQUINO (2003), a maioria dos educadores não sabe ao certo como administrar o ato indisciplinado, já que este não é compreendido em sua complexidade.

Portanto, a literatura indica que a indisciplina é um problema que ocorre nas escolas públicas e privadas, é freqüente a sua ocorrência e, sobretudo, os professores não sabem como agir perante ela.

Talvez por ser tão problemática, a indisciplina acabe sendo objeto de estudo em diferentes áreas como a Sociologia, a Pedagogia, a Filosofia e a Psicologia, conforme destacam CALDEIRA e REGO (2001) e GOTZENS (2003).

O disciplinamento no ato educativo existe há muito tempo, desde a Antiguidade. Tomando por base os trabalhos de BARBOSA e XAVIER (2002), que fazem referência aos séculos XVI, XIX e XX, e no trabalho de REBELO e APARECIDA (2002), que fazem referência ao século XVIII, podemos verificar como aparece a indisciplina nestes diferentes períodos históricos. Se nós nos voltarmos à concepção de educação do século XVI, verificamos a existência de uma disciplina escolar coercitiva e punitiva, na qual a obediência do aluno era essencial para o aprendizado, conforme destacam BARBOSA e XAVIER (2002). Segundo REBELO e APARECIDA (2002), durante o século XVIII o poder disciplinar passou a ser visto como uma técnica de gestão de homens.¹ A disciplina é considerada uma técnica de exercício de poder, uma forma de dominação. Os homens eram considerados passíveis de serem moldados e controlados. Neste sentido, modificou-se também a concepção de infância. A instituição escolar, atendendo às necessidades da sociedade disciplinar, propôs, desde cedo, o controle e domesticação das crianças. A disciplina escolar servia para manter a ordem e controlar as crianças, preparando-as para servir docilmente às idéias difundidas. Assim, a submissão e o silêncio do aluno favoreciam um ensino magistrocêntrico, ou seja, um ensino centrado no professor e nos conteúdos. Neste sentido, a disciplina é entendida como relação de subordinação do aluno ao mestre. No final do século XIX e começo do século XX, em função do desenvolvimento de ciências como a Psicologia, a Biologia e a Sociologia, a Pedagogia passa a rever alguns de seus princípios na área de educação, dentre eles o conceito de disciplina, havendo o questionamento sobre o que se entende por indisciplina nas escolas, muito embora ainda exista, nas escolas atuais, o conceito de disciplina baseado no silêncio, na passividade e na obediência, conforme destacam BARBOSA e XAVIER (2002).

Exemplificamos um dos questionamentos a partir do trabalho de REBELO e APARECIDA (2002). Segundo as autoras, a disciplina pautada na coerção merece uma complementação com a reflexão do que vem a ser a disciplina na *concepção bancária*, criticada por Paulo Freire. Nesta concepção de educação, há uma relação de poder na qual o professor é considerado o único detentor do saber. Assim, a disciplina na escola tem como função o aprisionamento e o controle dos alunos, de forma que a obediência e o silêncio dos mesmos são aspectos importantes para garantir que os conteúdos, determinados pela cultura, sejam transmitidos pelo professor. Sob esse prisma, a indisciplina é vista pelos professores como qualquer atitude contrária às suas imposições. Além disso, a ocorrência da indisciplina é

¹ A reflexão das autoras é pautada nas idéias de Michel Foucault.

vista, por aqueles que defendem esta posição, como de responsabilidade apenas do aluno, pois sendo o professor a figura central do processo ensino-aprendizagem e o único detentor do saber, a ele cabe apenas a reverência. Essa posição, considerada antidialógica na opinião de REBELO E APARECIDA (2002), geraria, contraditoriamente, indisciplina.

No entanto, de acordo com REBELO E APARECIDA (2002), há uma outra concepção de disciplina denominada, por Paulo Freire, *concepção problematizadora de educação*. O educar é um ato de amor e o diálogo é fundamental no processo educativo. A participação do aluno é aceitável e o controle externo não é aspecto integrante desse tipo de educação. A disciplina é pedagógica e entendida como organização, pois surge da autoridade, compromisso e competência docentes. A finalidade não é a de silenciar o aluno. A disciplina é entendida como construção interna que colabora com a busca da autonomia intelectual e libertação do homem.

Para complementar esta discussão, o artigo de BOARINI (1998) traz uma contribuição em relação ao que se entende por disciplina / indisciplina. De acordo com a autora, a disciplina é imprescindível para o desenvolvimento de qualquer atividade quer seja individual, quer em grupo. Ela é entendida como norma, ordem que deve haver para a realização de qualquer atividade. Não é entendida como comportamento padronizado, rígido. Para a autora, disciplinado é o aluno que é senhor de si e que pode dispor de si próprio ou seguir uma regra de vida.

De acordo com BOARINI (1998):

Observado sob esse prisma, o comportamento disciplinado não pode ser entendido como comportamento padronizado, rígido. Pelo contrário, a disciplina exclusivamente “regulamentadora” pode impedir a criatividade. Assim, por exemplo, as regras do futebol não só regulamentam, mas possibilitam o jogo. As regras e proibições no trânsito não visam impedir o deslocamento de veículos, mas ajudá-los.. Se, por outro lado, nenhuma norma for atendida e cada qual faz a sua maneira, seguramente, este é o caminho mais indicado em direção ao caos. (p.11)

Neste sentido, o significado de disciplina, para a autora, se aproxima do significado de disciplina na *concepção problematizadora de educação*, apontada anteriormente por REBELO E APARECIDA (2002). É um conceito de disciplina no qual o silêncio, a passividade e a obediência não são condições para o ensino.

Visão semelhante sobre a disciplina escolar é encontrada em GOTZENS (2003). Segundo a autora, a disciplina escolar deve ser vista como mediadora e facilitadora do êxito

no ensino. Caracteriza-se por seu caráter funcional e instrumental no sentido de que sua presença justifica-se por sua contribuição ao bom funcionamento na sala de aula e ao estabelecimento de uma dinâmica positiva na escola. A disciplina escolar deve ser vista como um instrumento que permite não apenas a ordem necessária para a realização do trabalho escolar, mas também o desenvolvimento de comportamentos de interação entre professor e aluno.

Neste aspecto, recorreremos a YASUMARU (2006):

Desta forma, disciplina entende-se por adequação, isto é, como o comportamento do aluno que está de acordo com as regras que permitem a consecução dos objetivos pedagógicos que está direcionando uma atividade escolar ou acadêmica. Silêncio em sala de aula nem sempre quer dizer que o aluno esteja realmente estudando e, dessa forma, não garante o aprendizado. (p.07)

De acordo com o que se discutiu até o momento, a disciplina não visa o impedimento do crescimento intelectual do aluno, mas sim fornece condições para que ele se desenvolva nas atividades acadêmicas. A disciplina, tal como as autoras a concebem, não é baseada na passividade e silêncio do aluno, mas ao contrário, permite, possibilita e viabiliza o trabalho acadêmico, bem como possibilita a interação entre as pessoas do âmbito educacional. Podemos dizer que, neste sentido, a disciplina apresenta uma função educativa, pois possibilita o desenvolvimento de atividades acadêmicas em sala de aula. É necessário um certo regramento das ações durante as atividades de ensino, porém apenas o necessário ao desenvolvimento dessas atividades; não se supõe a necessidade de passividade e silêncio como condições para o ensino.

Em outras palavras, podemos destacar diferentes sentidos subjacentes à disciplina escolar: ela pode ser entendida por profissionais da educação como passividade e obediência do aluno, tidas como condições para o ensino, ou ela pode ser vista como comportamentos que estejam adequados às condições oferecidas com vistas aos objetivos pedagógicos e desenvolvimento acadêmico. Percebe-se, nesta última posição, que o sentido atribuído à disciplina escolar não é o de docilidade do aluno.

Entende-se disciplina como comportamentos que sejam adequados aos objetivos acadêmicos; em outras palavras, que ocorrem em função das atividades pedagógicas. Pela importância que a disciplina assume na direção do processo educativo, cabe questionar: por que ocorrem comportamentos inadequados em sala de aula?

Conforme ressalta YASUMARU (2006), o professor é quem cria e conduz as condições de disciplina em sala de aula, visando os objetivos e valores ditados pelo sistema educacional. Conforme salienta o autor:

[...] os alunos devem estar, ao máximo, envolvidos em suas tarefas escolares e este envolvimento é tido como comportamento adequado. Assim sendo, a indisciplina decorre da falta de competências por parte do professor no que se refere à normatização e gestão da aula. (p.09)

Evidencia-se a preocupação com o arranjo de contingências que favoreçam o desenvolvimento acadêmico do aluno, portanto a disciplina se relaciona com o estabelecimento de condições de ensino favoráveis à aprendizagem do aluno. Segundo YASUMARU (2006), o professor deve criar condições de ensino que favoreçam a aprendizagem do aluno, desta forma evitando atos de indisciplina, ou seja, “[...] atos que interrompam o desenvolvimento das atividades acadêmicas” (p.15). Portanto, o foco passa a ser a relação entre a ação do professor em sala de aula, já que ele é quem arranja as condições de ensino, e o comportamento do aluno.

Recorremos a DE ROSE (1999) sobre a relação entre comportamentos de indisciplina e inadequação de atividades educacionais. De acordo com o autor, a indisciplina é um fenômeno comportamental determinado por múltiplos e complexos fatores. Não se pode negar a importância da influência de fatores de ordem social, econômica ou cultural. No entanto, segundo o autor, é preciso analisar a relação existente entre problemas de disciplina e qualidade das atividades educacionais, já que muito do que é tido pelo professor como indisciplina é consequência de uma inadequação de ensino. A indisciplina pode, muitas vezes, ser uma espécie de mensagem dos estudantes sobre a inadequação das atividades educacionais em sala de aula.

De acordo com o autor:

[...] não havendo reforçamento para olhar para o professor ou para os materiais acadêmicos, a criança possivelmente olhará para a janela ou para os colegas. Não havendo reforço para prestar atenção no professor e participar das atividades, a criança poderá conversar com os colegas ou manusear algum outro material que tenha trazido. Não havendo reforçadores para ficar sentada, a criança poderá querer levantar-se e andar pela sala. Todos estes comportamentos seriam, neste contexto, perfeitamente naturais e adequados, mas interpretados pelo professor como

indisciplina e, portanto, do seu ponto de vista, poderiam requerer medidas disciplinares [...] (DE ROSE, 1999, p. 4).

De acordo com o autor, existe relação entre comportamentos tidos como indisciplina e inadequação de atividades educacionais. Ou seja, o autor chama a atenção para a relação entre a indisciplina e as condições existentes na própria escola, em especial na sala de aula. Muitas vezes, propõem-se atividades que não são adequadas para os alunos e a estes, por não se engajarem na tarefa proposta, atribui-se o rótulo “indisciplinado”.

Corroborando com a visão de DE ROSE (1999) sobre a relação entre indisciplina e atividades educacionais, BOARINI (1998) abdica da idéia do aluno naturalmente indisciplinado. Traz exemplos de estudiosos historicamente considerados rebeldes, subversivos, portanto indisciplinados, cujos comportamentos davam sinais de autonomia, de não aceitação, de inconformismo ao cerceamento à liberdade de idéias e de expressão. Neste sentido, a autora passa a refletir sobre a possibilidade de o comportamento indisciplinado estar revelando os conflitos velados de uma instituição, bem como estar indicando a insatisfação com uma escola que, segundo ela, dia a dia se torna incompetente.² Conforme destaca, nenhum comportamento que transgrida o instituído é avaliado como indicação de autonomia do aluno ou de necessidade de revisão de práticas educativas vigentes. Ao contrário, defende-se a legitimidade do instituído sendo o aluno visto, pelos educadores, como naturalmente indisciplinado.

De acordo com BOARINI (1998), na opinião dos professores, a indisciplina escolar é explicada em função das características psicológicas dos alunos e das condições familiares existentes, como “algo que veio de fora” ou “algo que já vem com o aluno” que adentrou à escola, e não como algo que se desenvolveu a partir das condições existentes dentro da instituição. Além disso, a indisciplina parece ser inalterável nos meios educacionais, aspecto facilmente entendido e aceito a medida que se excluem as condições que podem estar contribuindo para o seu desenvolvimento e manutenção dentro da própria escola. Conforme afirma a autora:

Se o aluno não obedece as regras escolares porque é “da sua natureza” ou da “natureza da sua família” ser indisciplinado, o que significa que estamos tratando com uma característica inata e, nesse sentido imutável; como fazer este aluno seguir

² Tal visão de indisciplina se aproxima da visão apontada por REBELO e APARECIDA (2002) ao discutirem a indisciplina na concepção problematizadora. Ela é tida como um ato de denúncia, um ato de insatisfação com que está vigorando.

normas que, também, “sempre foram assim” e com as quais ele não concorda?... Se nós (educadores, pais, adultos enfim) nos isentamos de responsabilidade ao atribuir a fatores inatos, imutáveis a geração dos conflitos ou do comportamento indisciplinado do aluno (da criança ou adolescente sob nossa responsabilidade) ficamos impossibilitados de promover quaisquer mudanças. Nesse caso, se “é assim” e “sempre foi assim”, parece que não há nada a fazer. Só nos resta a contemplação. (BOARINI, 1998, p.15)

Hipóteses explicativas sobre as causas do ato indisciplinado nas escolas também podem ser encontradas em AQUINO (2003). Tal como BOARINI (1998) e DE ROSE (1999), AQUINO (2003) aponta explicações para a indisciplina, categorizadas pelo autor como psicologizantes, sociologizantes e do campo pedagógico.

Nas explicações psicologizantes, o ato indisciplinado é atribuído às características psicológicas do aluno. Diante disso, ressalta o autor, verifica-se a lógica dos encaminhamentos denominados por ele de “parapedagógicos”: a transferência de responsabilidade para outras esferas de especificidade (clínica, por exemplo) externas à escola. No entanto, destaca o autor, ao serem reverenciados os saberes externos à escola, perde-se a chance de analisar as relações que nela são estabelecidas.

Nas explicações sociologizantes, o ato indisciplinado é tido, para muitos educadores, como fruto das condições sociais e familiares hostis ou desfavoráveis: famílias que não estariam suficientemente preparadas para educar; famílias que se omitem da responsabilidade de supervisionar atentamente a conduta de sua prole etc. Famílias com tais características seriam responsáveis pelos comportamentos inadequados dos alunos, na opinião dos profissionais da educação. No geral, a “desestruturação familiar” seria responsável pela disseminação de crianças e jovens “sem limites”.

Uma outra explicação coloca o próprio campo pedagógico como responsável pelos problemas. Nessa visão, a indisciplina seria sintoma da incompatibilidade entre a escola, tal como é acalentada por seus agentes, e aquela encarnada por seu alunado. Os atos indisciplinados sinalizariam o impacto do ingresso de uma clientela diferenciada em uma estrutura inadequada e resistente a mudanças.

Em suma, podemos dizer que existem várias explicações para o comportamento inadequado do aluno. Nas explicações ditas psicologizantes a “culpa” pelo ato indisciplinado é do aluno, devido a algumas características próprias enquanto indivíduo. Nas explicações ditas sociologizantes atribui-se a “culpa” pelo ato indisciplinado à família, à sociedade, aos

tempos modernos. Já nas explicações do *campo pedagógico* a “culpa” recai sobre a própria organização escolar.

É inegável que diferentes fatores podem influenciar o comportamento do aluno na escola, em especial na sala de aula. Cada aluno traz sua história de vida, seus costumes, seus valores e, na atualidade, a sociedade e a família podem apresentar características que favoreçam atos indisciplinados. No entanto, se adquirirmos o discurso das explicações psicologizantes e/ou sociologizantes deixamos de olhar para o ato indisciplinado na relação estabelecida com as condições que a própria escola ou o próprio professor em sala de aula oferece/ cria. Análise da relação entre o ato indisciplinado e as condições de uma sala de aula implica buscar nela, e não fora dela, os meios para a superação dos chamados “problemas de indisciplina”. Essa perspectiva aponta o professor como figura de suma importância, já que é ele quem estabelece, ou deveria estabelecer, as condições de ensino em sala de aula.

CASTANHEIRA e REHBERG (2001) compartilham desta posição em relação à explicação da indisciplina na sala de aula. Para as autoras existe uma relação entre indisciplina e metodologias pouco evoluídas ou inapropriadas empregadas pelo professor em sala de aula. Mais especificamente, os professores propõem atividades pouco prazerosas aos alunos, o que dificulta ou impede comportamentos como interesse e motivação, incompatíveis com os de indisciplina.

Essa perspectiva de análise examina os comportamentos tidos como indisciplina dos alunos como algo relacionado ao processo que é empregado pelo professor em sala de aula. Entendemos indisciplina como um comportamento que se manifesta em sala de aula que interfere ou impede o desenvolvimento das atividades acadêmicas, e a análise dessa manifestação deve ser feita levando-se em consideração as condições propostas pelo professor em sala de aula.

A pesquisa de BOCCHI (2002) mostra as contribuições de uma análise da relação entre indisciplina e as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula. Neste trabalho, a autora observou uma sala de aula do ensino médio de uma escola particular da cidade de São Paulo, cuja queixa era de alta frequência de comportamentos tidos como indisciplina. Ao discutir as relações estabelecidas em sala de aula, a autora aponta diferentes maneiras de os professores agirem frente aos comportamentos de conversa e de eventuais movimentações dos alunos: havia professores que atuavam no sentido de eliminar esses comportamentos, indicando que tais comportamentos eram considerados como indisciplina, e outros professores que conduziam suas aulas mesmo na presença da conversa e da movimentação de seus alunos.

Quanto aos primeiros, foram observadas inúmeras interrupções da aula, com ações que eram, na maioria das vezes, de natureza aversiva: ameaças, ironias, expulsão, bilhetes para os pais, gritos etc. Essas conseqüências aversivas provocaram efeitos sobre o comportamento dos alunos, porém pouco duradouros, já que os alunos paravam momentaneamente de conversar ou de brincar, e mais tarde voltavam a emitir o mesmo comportamento e o professor recorria novamente às estratégias coercitivas. Portanto, criava-se um círculo vicioso: aluno emitindo comportamento indisciplinado, professor aplicando conseqüência aversiva com efeito momentâneo e o aluno voltando a se comportar posteriormente de forma indisciplinada. De acordo com a autora, diante desta relação estabelecida entre professor e aluno em sala de aula, pode-se questionar a qualidade das aulas que são desenvolvidas. Se o professor interrompe a aula inúmeras vezes para tentar solucionar o problema, e este volta a ocorrer logo depois, o professor acaba ficando boa parte do tempo sob controle dos comportamentos inadequados dos alunos e não do ensino a ser ministrado.

Conforme destaca BOCCHI (2002), um dos professores pesquisados agia em função dos comportamentos acadêmicos dos alunos e não em função das conversas e movimentações. De acordo com os dados, os alunos, apesar de conversarem e de se movimentarem, também emitiam comportamentos como perguntar sobre dificuldades, responder questões, demonstrando interesse e participação. Ou seja, observou-se que a condição propiciada pelo professor - dar continuidade às atividades de ensino e dar atenção aos comportamentos adequados dos alunos -, possibilitou os comportamentos tão desejados em sala de aula: interesse e participação. Embora, paralelamente a esses comportamentos, os alunos também emitissem comportamentos que são tidos como indisciplina por alguns educadores (conversa, movimentação etc), o professor não aplicava medidas coercitivas, mas sim ficava sob controle do ensinar. O padrão estabelecido em sala de aula foi diferente dos demais professores pesquisados. Do ponto de vista do ensino, foi mais produtivo que o professor ficasse sob controle do comportamento adequado do aluno do que dos comportamentos tidos como inadequados. Verificou-se que a ocorrência de comportamentos, que são tidos como indisciplina por alguns professores, são compatíveis com a condução das aulas, conforme destacado por DE ROSE (1999).

Pelo exposto fica claro que a indisciplina deve ser analisada na relação pedagógica que se estabelece entre o professor e os alunos em sala de aula. Se o professor oferecer condições de ensino adequadas, propiciará o engajamento acadêmico do aluno, o que é incompatível com o aparecimento do que se nomeia como indisciplina.

Defendendo-se que a indisciplina deva ser analisada nas relações estabelecidas entre professor e alunos em sala de aula, o presente trabalho teve por objetivos detectar o posicionamento sobre indisciplina para um grupo de professores de uma escola pública e aplicar uma proposta de formação a fim de levá-los a analisar as possíveis variáveis que contribuem para a ocorrência de comportamentos de indisciplina em sala de aula.

O modelo da análise funcional como instrumento de análise da indisciplina na sala de aula

Conforme apontado na literatura, a indisciplina deve ser analisada no contexto em que ocorre, levando-se em consideração as ações do professor e as dos alunos. Neste sentido, faz-se necessário explicitar o que se entende por análise funcional, bem como apresentar estudos que defendem o seu uso no planejamento de intervenções em sala de aula.

O conceito e a aplicação da análise funcional são amplamente discutidos por analistas do comportamento nos mais diversos contextos de atuação como laboratório, clínica, escola, hospital e outros (SKINNER, 1974; TODOROV, 1985; LALLI, BROWDER, MACE e BROWN, 1993; RAPOSO DO AMARAL, 1997; MATOS, 1999; GIL, 1991; SOUZA, 1999; REPP, 2000; MYERS & HOLLAND, 2000; MEYER, 2001; DELITTI, 2001; GUILHARDI e SOUZA QUEIROZ, 2001; VANDERHEYDEN, WITT & GATTI, 2001).

Em *Ciência e Comportamento Humano*, SKINNER (1974) conceitua análise funcional como:

As variáveis das quais o comportamento é função dão margem ao que pode ser chamado de análise causal ou funcional. Tentamos prever e controlar o comportamento de um organismo individual. Esta é a nossa “variável dependente” – o efeito para o qual procuramos a causa. Nossas “variáveis independentes” – as causas do comportamento – são as condições externas das quais o comportamento é função. Relações entre as duas – as relações de “causa e efeito” no comportamento – são as leis de uma ciência [...] (p.8)

O termo função está relacionado à relação entre eventos que interferem na ocorrência e manutenção de comportamentos. Ao questionar o porquê de alguém se comportar de determinada maneira, o analista do comportamento busca as variáveis que operam para a ocorrência e manutenção daquele comportamento. Em outras palavras, ele busca, por meio da

análise funcional, as relações entre eventos ou entre variáveis. Assim, considera-se a análise funcional como um instrumento para o analista do comportamento.

Sendo um instrumento que possibilita a identificação das variáveis das quais o comportamento é função, MATOS (1999) indica cinco passos para a realização de uma análise funcional do comportamento:

- definir precisamente o comportamento de interesse;
- identificar e descrever o efeito comportamental;
- identificar relações ordenadas entre variáveis ambientais e o comportamento de interesse. Identificar relações entre o comportamento de interesse e outros comportamentos existentes: a descrição da situação antecedente e da situação subsequente ao comportamento de interesse; a identificação da situação subsequente deve distinguir quais eventos nessa situação são conseqüências; a identificação da situação antecedente deve distinguir quais eventos nessa situação são, de fato, condições;
- formular predições sobre os efeitos de manipulações dessas variáveis e desses outros comportamentos sobre o comportamento de interesse;
- testar essas predições.

Para complementar essa explicação, MEYER (2003) também aponta alguns passos para a realização de uma análise funcional. O primeiro deles é a identificação do comportamento de interesse que deve ser enunciado tanto em termos de ação como também em termos de classe de ações do participante. Conforme citação de MEYER (2003):

O comportamento de interesse deve ser enunciado em termos de ações do participante. Por exemplo, a jovem faz chá para o pai, cozinha para o namorado, leva de carro membros da sua família aos lugares que eles pedem. Deve, também, ser enunciado em termos de classe ou classes de ações. No exemplo dado, uma classe de ações poderia ser a de agradecer a todos. Além disso, para que uma definição seja completa, é aconselhável identificar exemplos e não-exemplos. No caso citado, um não-exemplo era procurar emprego [...] (p.77)

Percebe-se, de acordo com a citação acima, que o comportamento-alvo do analista do comportamento ou aquilo que se quer analisar deve, em primeiro lugar, ser explicitado em termos de ações. Por exemplo, ao propor uma análise da ocorrência de comportamentos de indisciplina em sala de aula, o analista do comportamento deve explicitar em ações o que ele

denomina de indisciplina (conversar assuntos não relacionados à atividade acadêmica, movimentar-se durante período em que há atividade acadêmica, executar atividade diferente da proposta pelo professor).

Ainda de acordo com MEYER (2003), o segundo passo para a realização de uma análise funcional é a identificação e a descrição do efeito comportamental: a duração, a frequência ou a intensidade com que ocorre. O terceiro passo é a identificação de relações ordenadas entre variáveis ambientais e o comportamento de interesse. Para isso, inicia-se com a descrição da situação antecedente e da situação subsequente ao comportamento de interesse. Após isto, identificam-se quais eventos são condições antecedentes e quais são conseqüentes. Para analisar as conseqüências, algumas perguntas são sugeridas por MATOS (1999): a) é uma condição reforçadora ou uma condição aversiva? b) sua ação se faz por apresentação, por remoção ou impedimento? c) são conseqüências mediadas por agentes sociais? De acordo com MEYER (2003):

Ao realizarmos análises funcionais de comportamentos considerados problemáticos, podemos direcionar nossa pesquisa sobre os conseqüentes para as seguintes questões: há falta de conseqüências apropriadas? Isto porque algumas vezes pessoas desenvolvem comportamentos problemáticos simplesmente porque o ambiente não reforça respostas mais úteis. (p.78)

Isto requer do analista do comportamento a obtenção de dados, o que é possível a partir de diferentes procedimentos como a observação do comportamento, a obtenção do relato verbal de outras pessoas (entrevistas, questionários), o uso de documentos (livro de registro de ocorrências de casos de indisciplina).

Em suma, a definição de análise funcional pode ser muito bem explicitada nas palavras de MATOS (1999):

Uma análise funcional nada mais é do que uma análise das contingências responsáveis por um comportamento ou por mudanças nesse comportamento (sejam eles comportamentos problemáticos – como quebrar vidraças -, ou aceitáveis – como estudar para o vestibular. (p.14)

Neste ponto, uma explicação do conceito de contingência se faz necessária. De acordo com SOUZA (1999), contingência é entendida, em sentido geral, como uma relação de dependência entre eventos ambientais ou entre eventos comportamentais e ambientais. O

enunciado de uma contingência é feito em forma de afirmação do tipo se..., então. A cláusula *se* pode especificar algum aspecto do comportamento ou do ambiente e a cláusula *então* especifica o evento ambiental conseqüente. O exemplo fornecido pela autora mostra uma relação de dependência entre os eventos: “quem fez a lição de casa pode sair para o recreio agora” (SOUZA, 1999, p.82).

Tendo por referência os meios educacionais, citaremos outro exemplo de contingências estabelecidas pelos professores em sala de aula. Em determinada situação, o professor estabelece a seguinte condição: “se alguém conversar durante a prova, eu dou nota zero” (BOCCHI, 2002, p. 78). De acordo com a definição de contingência, percebe-se, neste exemplo, uma relação de dependência entre os eventos. Durante a prova, se o aluno conversar (comportamento), então obterá nota zero, isto é, terá como conseqüência nota zero (essa conseqüência pode fazer com que ele tenha que se preparar para outra prova ou tomar outra decisão qualquer). Esse exemplo mostra que, ao comportar-se de determinada forma em dada situação, há uma conseqüência prevista, no caso ditada pelo professor, havendo uma relação de dependência entre os eventos.

Relações contingenciais fazem parte do ambiente natural, físico e social; como destacam TODOROV (1985) e MEYER (2001), contingência é um conceito utilizado na análise de interações organismo-ambiente. Ao conceituar contingência como relações funcionais do comportamento, TODOROV (1985) comenta sobre o conceito de contingência tríplice, cujas especificações são:

- uma situação presente ou antecedente que pode ser descrita em termos de estímulos discriminativos por exercer função sobre o comportamento;
- o comportamento do indivíduo;
- alguma alteração no ambiente, que não ocorreria se tal comportamento fosse emitido na ausência de estímulos discriminativos ou se o comportamento não ocorresse.

A aplicação correta do conceito de contingência tríplice envolve a identificação desses três termos: estímulo discriminativo, resposta e conseqüência. Essa identificação é condição para que o conceito de contingência seja utilizado pelo analista do comportamento, permitindo-lhe identificar e prever padrões de comportamento, bem como propor mudanças ou estabelecer novas contingências. Essa é a tarefa do analista do comportamento.

No entanto, como apontam TODOROV (1985) e MEYER (2001), identificar as contingências de reforçamento em vigor não é tarefa fácil em se tratando de contextos não laboratoriais. Os estudos experimentais, realizados em laboratório, facilitam o trabalho do experimentador na medida em que ele tem o controle das variáveis que operam sobre o

comportamento. Portanto, a identificação dos três termos é tarefa menos complexa. O experimentador seleciona o tipo de organismo a ser observado, a resposta a ser incluída na contingência e os estímulos que vai usar. O mesmo não ocorre em contextos outros como, por exemplo, na situação clínica. A identificação de contingências tríplices é mais complexa. O psicólogo clínico depende das informações (verbais e não verbais) trazidas pelo cliente para identificar o comportamento-alvo e para inferir a existência de estímulos antecedentes e conseqüentes e suas possíveis funções. Nesta situação, é difícil a identificação das variáveis das quais o comportamento é função, pois o analista do comportamento não tem essas variáveis sob seu controle, como ocorre na situação de laboratório.

Situação semelhante é encontrada na aplicação da análise funcional em contextos educacionais, em especial nas salas de aula. O analista do comportamento busca também a identificação de contingências responsáveis por um conjunto diverso de comportamentos, sejam do professor, dos alunos ou dos demais integrantes da equipe escolar. Não existe, como na situação experimental, um controle sobre as variáveis das quais o comportamento é função, o que torna o trabalho do analista do comportamento mais complexo, porém não impossível de ser realizado. Os trabalhos a seguir mostram algumas possibilidades e vantagens da aplicação da análise funcional em contextos educacionais.

Objetivando a identificação de tipos de relações estabelecidas entre professor e aluno, por meio da observação e gravação em vídeo, GIL (1991) discute a utilidade da análise funcional em contexto natural, em especial nas situações de sala de aula. Segundo a autora: “A identificação de relações funcionais entre o desempenho da professora e o desempenho dos alunos, em sala de aula, parece uma alternativa frutífera no estudo de questões educacionais” (p.13). A autora justifica o uso da análise funcional por possibilitar o estudo do efeito de um evento sobre o outro através da aplicação da análise funcional dos comportamentos da professora e dos alunos.

Na mesma direção, o trabalho de MYERS e HOLLAND (2000) defende o uso da análise funcional para o planejamento de intervenções comportamentais em sala de aula. Os autores procuraram constatar se os professores levam em conta a função de um comportamento ao planejarem intervenções em sala de aula. Para isso, fizeram uso da análise funcional como instrumento. De acordo com os autores, a análise funcional busca identificar quais eventos ambientais estão ligados ao comportamento problemático ocorrido em sala de aula. Ao se identificar eventos ambientais antecedentes e conseqüentes ao comportamento em questão, torna-se possível lançar hipóteses acerca da ocorrência e manutenção desse

comportamento. Posteriormente, o planejamento ou o desenvolvimento de estratégias de intervenção torna-se mais eficaz. De acordo com MYERS e HOLLAND (2000):

Uma criança pode ter um ataque de agressividade para chamar a atenção de um adulto, já outra pode agir da mesma maneira para conseguir objetos que quer, e ainda uma outra pode utilizar este comportamento como maneira de escapar das exigências de uma professora. Utilizar a mesma estratégia de intervenção baseada simplesmente na topografia do comportamento não necessariamente irá reduzir o comportamento problemático e, certamente, não irá ensinar um outro mais adequado; implementar uma intervenção sem conhecer a função do comportamento problemático irá, no mínimo, fazer com que percamos um valioso tempo com estratégias ineficazes. (p.272).

De acordo com MYERS e HOLLAND (2000), as crianças podem apresentar o mesmo comportamento em uma determinada situação. No entanto, esse mesmo comportamento pode ter funções diferentes. Ou seja, a topografia do comportamento não revela o porquê da sua ocorrência ou manutenção. Por isso, a intervenção, muitas vezes, não surte o efeito desejado. Portanto, descobrir a função do comportamento possibilita, ao analista do comportamento, criar intervenções mais eficazes em sala de aula. Se o analista do comportamento descobre as variáveis das quais determinado comportamento é função, ele tem condições mais propícias de alterá-lo.

Corroborando com a idéia de analisar a função do comportamento, o trabalho de REPP (2000) traz inúmeras contribuições quanto à aplicação da análise funcional em contexto natural de sala de aula. Para tanto, o autor defende o uso de um tipo de análise funcional denominado Avaliação Funcional Naturalística (*Evaluación Funcional Naturalística - EFN*)³. Em primeiro lugar o autor define a AFN como um procedimento de avaliação e intervenção que tem sido muito eficaz na avaliação de comportamentos em contextos educacionais, principalmente no que se refere às interações estabelecidas entre professor e alunos em sala de aula. De acordo com REPP (2000), o objetivo da AFN é identificar a função de uma conduta-problema partindo dos dados da linha de base sem nenhuma manipulação artificial em sala de aula, ou seja, as interações em sala de aula devem transcorrer naturalmente, sem a introdução de variáveis que possam alterá-las. Para tanto, o autor defende o uso da observação em contexto natural de sala de aula no qual os estudantes e o professor são observados sem a sua intervenção. Este procedimento de coleta de dados, segundo o autor, é uma maneira muito

³ Usaremos a sigla AFN ao referirmos ao termo Avaliação Funcional Naturalística.

promissora na identificação da função de uma conduta problema e, por conseguinte, na preparação de intervenções mais eficazes em sala de aula.

O uso da AFN é exemplificado pelo autor: ele comenta que se questionarmos professor, pais ou outros sobre as razões pelas quais um aluno é rotulado como tendo Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), muitos dirão que é porque é hiperativo ou distraído. Quando se pergunta porque é distraído, dizem que é porque tem o Transtorno de Déficit de Atenção. Nesse tipo de pseudo-explicação, um rótulo para descrever uma série de condutas se converte rapidamente na razão da conduta da criança. Opondo-se a tal forma de explicação, o autor defende o enfoque da AFN, que considera que a maioria das condutas-problema depende das condições ambientais a ela relacionadas. Ou seja, a conduta problema tem uma função que geralmente é criada ou mantida pelas condições ambientais presentes, sejam antecedentes, sejam conseqüentes, sendo essencial que se observe como o professor conseqüência determinadas condutas problema em sala de aula. Dessa maneira, é importante identificar e definir operacionalmente o comportamento inadequado do aluno e os comportamentos adequados que poderiam substituir os inadequados. Assim, o autor sugere que busquemos os eventos antecedentes dos comportamentos inadequados e dos comportamentos adequados. Também devem ser identificados os eventos conseqüentes tanto do comportamento adequado quanto do comportamento-alvo, bem como possíveis eventos instituídos. De acordo com o autor, os eventos instituídos são aqueles que não fazem parte do cotidiano ambiental, mas acabam interferindo no comportamento. Exemplos são atrasos na ida à escola, briga na escola etc.

A partir da identificação dos fatores relacionados à ocorrência dos comportamentos-problema, torna-se possível a criação de um programa que reestruture essas condições existentes e, por conseguinte, que impeça o desenvolvimento de tais condutas.

Em suma, ao fazermos a pergunta: por que se produzem determinadas condutas problemáticas temos, segundo REPP (2000), que identificar e definir operacionalmente, em primeiro lugar, quais são essas condutas-problema e quais condutas apropriadas poderiam substituir as inapropriadas. O estudo de caso de Carol, explicitado por REPP (2000), ilustra essa explicação. Foi verificado que a aluna emitia alguns comportamentos tidos como inadequados em sala de aula como “*não vou fazer tarefa*”. O registro revelou que a freqüência de tal comportamento era maior nas aulas de matemática se comparadas às demais aulas. Observou-se também a reação da professora em determinadas situações nas aulas de matemática. Assim, foi possível a análise do que mantinha comportamentos tidos como problema e, por conseguinte, a criação de intervenções.

De acordo com REPP (2000), que defende o uso da análise funcional em sala de aula (aspecto já destacado por MYERS e HOLLAND, 2000), o ponto de partida é a observação e o registro dos comportamentos ocorridos em sala de aula. Conforme ele destaca, as condições existentes em sala de aula têm grande possibilidade de serem “responsáveis” pelos comportamentos-problemas. Ou seja, consideram-se as relações estabelecidas entre professor e alunos em sala de aula.

Utilizando-se o método de avaliação descritiva em contexto natural⁴ para diminuição de comportamentos inadequados em sala de pré-escola, a pesquisa de VANDERHEYDEN, WITT e GATTI (2001) contribui para a presente discussão da aplicação da análise funcional em contextos educacionais. O objetivo dos autores era verificar uma proposta de avaliação descritiva conduzida em duas salas de pré-escola, levando em consideração os eventos antecedentes e subseqüentes aos comportamentos inadequados dos alunos. Para tanto, os autores utilizaram a observação em sala de aula, mais especificamente na situação de roda (músicas, brincadeiras) considerada, pelo professor, a situação na qual havia maior ocorrência de comportamento-problema como falar alto, movimentar-se etc.

Após a análise descritiva, optou-se pela construção de linha de base com o intuito de medir a ocorrência dos comportamentos inadequados nas duas salas. Posteriormente, os autores iniciaram o trabalho de intervenção com o professor, propondo estratégias que envolviam alterações de contingências na sala de aula. O professor foi orientado por um dos pesquisadores a agir de determinada maneira em determinada situação. Por exemplo: se a análise descritiva indicava que a atenção do professor era o evento associado ao comportamento inadequado do aluno, havia sugestões para que o professor utilizasse o elogio ao comportamento apropriado, em vez de atenção ao inadequado (reforçamento diferencial). Além disso, em outros momentos, era também sugerido ao professor que redirecionasse os estudantes que exibiam comportamentos inadequados, por exemplo: “sente em sua cadeira” (sessão de reprimenda). O pesquisador orientava o professor a implementar cada uma dessas estratégias.

Na discussão, os autores mencionaram que a análise descritiva permitiu verificar que a atenção do professor estava relacionada, na maioria das vezes, com o comportamento inadequado do aluno. Ou seja, de acordo com VANDERHEYDEN, WITT e GATTI (2001), a atenção do professor mantinha os comportamentos inadequados dos alunos. Além disso, verificou-se que havia mais atenção ao comportamento inadequado do aluno em vez de atenção ao adequado. Também se observou que nas sessões de reprimenda foram detectados

⁴ O método de avaliação descritiva defendido pelos autores consiste em observar e registrar, em contexto natural, ocorrências de comportamento-alvo levando-se em consideração seus eventos antecedentes e subseqüentes.

comportamentos inadequados mais severos se comparado com os comportamentos inadequados nas sessões de reforçamento diferencial. Os autores ainda acrescentaram que alguns comportamentos inadequados não foram suprimidos, pois o professor, ocasionalmente, atendia ao comportamento inadequado, embora houvesse orientação para ignorá-lo.

De acordo com VANDERHEYDEN, WITT e GATTI (2001), muitas vezes, a prática do professor pode estar produzindo ou mantendo comportamentos inadequados em sala de aula; no entanto, há possibilidades de se trabalhar com o professor em sala de aula para que ele altere sua prática. De acordo com o estudo acima, podemos verificar que a análise descritiva funcional para instrumentar o professor é promissora no manejo de comportamentos inadequados em sala de aula, aspecto já defendido por REPP (2000).

A referência a um outro estudo permite completar esta discussão. De acordo com LALLI, BROWDER, MACE e BROWN (1993), a identificação da função operante de comportamentos-problema é promissora na criação de intervenções capazes de reduzir tais comportamentos⁵. Os autores conduziram dois estudos tendo como base a avaliação descritiva para a diminuição de comportamentos-problema de crianças de uma escola pública.

O primeiro estudo envolveu três professores em educação especial e seis assistentes educacionais. As três crianças participantes da pesquisa eram deficientes, cujos comportamentos-alvo eram: bater a cabeça na mesa ou parede, agredir o professor e o colega. Os procedimentos adotados nesse estudo consistiram em quatro fases:

- 1) Entrevista para identificação do problema: entrevista com o professor para obter informações sobre a idade dos alunos, o comportamento-alvo e os possíveis eventos contingenciais relacionados ao comportamento-alvo, bem como a frequência e os procedimentos adotados pelo professor no manejo dos mesmos;
- 2) Análise de frequência dos comportamentos-alvo: depois da entrevista, cada professor fazia um levantamento da frequência do comportamento-alvo por cinco dias. Eles identificavam em que momento os comportamentos alvo ocorriam com maior frequência. O objetivo era identificar possíveis atividades acadêmicas associadas com a ocorrência dos mesmos;
- 3) Registro de ocorrências: o pesquisador conduzia duas horas de observação de atividades acadêmicas associadas com a maior frequência de ocorrência de comportamentos-alvo, procurando identificar antecedentes, subseqüentes e a topografia do comportamento-

⁵ O nome dado ao procedimento usado pelos autores denomina-se *pretreatment assesment*. Tal avaliação consiste em, primeiramente, uma parte descritiva e, posteriormente, uma experimental ou uma combinação das duas.

alvo. Durante esse procedimento, o pesquisador procurava registrar o formato, o conteúdo e como o professor reagia ao comportamento-alvo do aluno.

- 4) Análise descritiva: o pesquisador selecionava os eventos antecedentes e subseqüentes relacionados ao comportamento-alvo de cada aluno baseado no item anterior e os categorizava.

Nos resultados e discussão, os autores apontam que a análise descritiva forneceu hipóteses sobre a função operante dos comportamentos-alvo de cada aluno. A partir desses resultados, foi possível desenvolver intervenções para cada aluno em especial. Na maioria dos casos, os professores foram orientados a usar o reforçamento diferencial (atenção para o comportamento adequado), bem como a ensinar os alunos a se comportarem adequadamente.

A partir das intervenções dos professores no estudo um, os autores propuseram o estudo dois, no qual procuraram validar as hipóteses encontradas no estudo um. Os sujeitos e o ambiente de coleta de dados eram os mesmos. Os procedimentos consistiam em construção de linha de base e follow-up dos comportamentos-alvo, bem como treino de professores. Neste último, o pesquisador conduzia duas sessões de quatro horas com os professores, discutindo a função operante dos comportamentos-alvo. Professores e pesquisadores discutiam procedimentos para intervenções mais eficazes. Assim, eram selecionadas as intervenções e o pesquisador treinava os professores para sua implantação. Durante o treinamento, os pesquisadores forneciam instruções e procedimentos aos professores, dando-lhes feedback imediato.

Os resultados apontam que, devido a análise descritiva, foi possível a identificação de possíveis reforçadores que mantinham a ocorrência de comportamentos-alvo. Além disso, foi possível também a criação de intervenções que diminuíram significativamente tais comportamentos-alvo, bem como houve aumento de comportamentos adequados.

A formação de professores na proposta skinneriana

Abordaremos algumas questões relativas à área de formação de professores segundo a proposta skinneriana. Para tanto, faz-se necessário expor alguns aspectos que são interdependentes e essenciais para uma melhor compreensão de tal proposta, quais sejam: definição de aprendizagem, ensino, papel do professor na execução do planejamento e o que se tem feito na área de formação de professores, tendo como referencial a Análise do Comportamento/ Behaviorismo Radical.

Inicialmente, abordaremos a aprendizagem na perspectiva skinneriana. Conforme já destacou CARMO (1994):

A aprendizagem é vista como um processo permanente na vida do indivíduo, não se restringindo, portanto, a situações pedagogicamente definidas em sala de aula. Este processo diz respeito a mudanças relativamente permanentes no comportamento do indivíduo, decorrendo daí que cada um aprende a todo instante e de um modo particular já que não estamos expostos às mesmas situações que os outros e nem os outros podem vivenciar nossa experiência particular. (p.50)

Conforme explícito no texto acima, dizer que a aprendizagem é um processo permanente na vida de alguém equivale a dizer que aprendemos constantemente, englobando não somente aquilo que se aprende via escola, mas também aquilo que se aprende fora dela. Portanto, ao falar de aprendizagem, estamos nos referindo a uma constante na vida dos indivíduos. No entanto, nem sempre aprendemos o que o outro aprende, pois estamos expostos a diferentes situações e, sobretudo, nossas aprendizagens durante nossas vidas são únicas porque somente nós mesmos temos a possibilidade de vivenciar aquilo que aprendemos de forma peculiar.

Por outro lado, ainda de acordo com CARMO (1994), podemos dizer que a aprendizagem formal (educação formal) é vista como uma atividade atrelada ao ensino, portanto àquilo que se planeja em sala de aula, envolvendo dois elementos fundamentais: o professor e o aluno.

Partindo das considerações do autor, podemos dizer que todas as pessoas aprendem em suas vidas todo o tempo. No entanto, no que se refere ao âmbito escolar, é possível aprender ou desenvolver habilidades e mudar comportamentos, desde que isso seja adequadamente ensinado. Portanto, o que difere a aprendizagem não formal (ou fora da escola) da aprendizagem na educação formal é que esta última deve ser cuidadosamente planejada para que a aprendizagem ocorra efetivamente. O planejamento na educação formal é a condição que a diferencia da não formal.

As considerações de ZANOTTO, MOROZ e GIÓIA (2000) contribuem para essa discussão. Segundo as autoras, nós podemos aprender sozinhos, com a vida; no entanto, aprender desta forma pode causar sofrimento ou ainda pode ser imperfeito o aprendizado. Mas, o que é pior, o aprendizado pode nunca acontecer se for deixado ao acaso da vida.

De acordo com as autoras, Skinner apresenta uma posição contrária à concepção de que o aluno simplesmente aprende ao fazer, naturalmente. Não podemos negar que a vida ensina, ou que as pessoas aprendem sem serem ensinadas por alguém. No entanto, na perspectiva skinneriana, a aprendizagem não deve ser encarada como algo espontâneo ou como algo que ocorre naturalmente, com o tempo.

De acordo com o autor, dizemos que ocorreu aprendizagem quando o aprendiz passa a fazer algo que anteriormente não era capaz de fazer ou que fazia de maneira diferente. No entanto, o dispor de contingências tem como base o planejamento de ensino.

Neste sentido, vale ressaltar a citação de ZANOTTO, MOROZ e GIÓIA (2000) em relação ao ensino formal (processo de escolarização):

O que estamos defendendo, aqui, é que no âmbito da aprendizagem formal, do processo que envolve a relação professor-aluno na situação escolar, não podemos considerar o processo de aprendizagem separado do processo de ensino. Entendemos que toda pessoa que se propõe a ensinar deve acreditar que é possível que o outro aprenda alguma coisa de modo eficiente e que é preciso que o ensino ocorra para que a aprendizagem ocorra. Por isso, somos contrários à idéia de que o processo formal de ensino escolar deva se basear em uma concepção de aprendizagem como processo natural e espontâneo. Na perspectiva que adotamos o processo de ensino é indissociável do processo de aprendizagem e, portanto, o planejamento é fundamental. (p.229)

Neste ponto, é importante destacarmos a concepção de ensino definida pela relação que mantém com a aprendizagem na perspectiva skinneriana. Conforme destaca o próprio SKINNER (1972): “ensinar pode ser definido como o dispor de contingências de reforçamento sob as quais o comportamento muda”. (p.108)

Assim, pode-se afirmar que existe uma interdependência entre ensino e aprendizagem no processo de escolarização. Não teria sentido, na perspectiva skinneriana, discutirmos, por exemplo, apenas problemas de aprendizagem (embora muitos o façam). Há que se considerar os chamados problemas de aprendizagem juntamente com o tipo de ensino realizado. Ambos devem ser analisados na relação. Além disso, os dizeres das autoras nos permitem colocar em foco *aquela* que se propõe a ensinar (no caso do processo de escolarização, o professor), bem como o seu *planejamento de ensino* como condição para um ensino efetivo.

E o que vem a ser um ensino planejado na perspectiva skinneriana? Para respondermos a essa questão recorreremos a CARMO (1994), ZANOTTO, MOROZ E GIÓIA

(2000) e ZANOTTO (2000), segundo os quais o planejamento de ensino, na perspectiva skinneriana, envolve alguns aspectos que serão discutidos a seguir.

O primeiro deles refere-se ao conhecimento sobre quem vai ser ensinado, ou seja, é necessário tomar como ponto de partida o aluno a quem o professor pretende ensinar. Isto significa verificar o que esse aluno já sabe, o que ele é capaz de fazer, quais são as suas dificuldades, seus gostos. Em outras palavras, é necessário identificar os comportamentos disponíveis no repertório do aluno que servem de ponto de partida para o ensino de novos comportamentos; é necessário também identificar as suscetibilidades peculiares dos alunos aos reforçadores naturais ou arbitrários na sala de aula. Isto significa que o professor deve considerar as histórias variadas de reforçamento de cada aluno, as suas histórias de vida. Portanto, de acordo com a perspectiva skinneriana, entende-se que o planejamento não pode ser desvinculado da realidade do aluno. Vale ressaltar que, segundo os autores, conhecer o aluno a quem pretendemos ensinar não pode se restringir a um diagnóstico que antecede o planejamento, mas deve ser, sim, uma preocupação constante do professor.

Um outro aspecto que envolve o ensino planejado na perspectiva skinneriana refere-se aos objetivos que se pretende que esse aluno alcance, ou seja, quais os comportamentos que se deseja ensinar; refere-se à definição daquilo que é considerado relevante para o aluno aprender. Comumente, a definição do que se quer ensinar se faz por meio da colocação de objetivos, no entanto, na perspectiva skinneriana, tais objetivos devem ser expressos em termos de comportamentos dos alunos. Portanto, de estabelecimento de ações a ocorrer.

CARMO (1994), ZANOTTO, MOROZ E GIÓIA (2000) e ZANOTTO (2000) acrescentam ainda que os objetivos comportamentais não devem explicitar apenas o comportamento que se espera que o aluno apresente, mas também as condições criadas para que esse comportamento ocorra (antecedentes), bem como as conseqüências que o seguirão, as chamadas contingências de reforçamento. Neste ponto destacamos ZANOTTO, MOROZ e GIÓIA (2000):

É muito difícil encontrarmos crianças que, nos primeiros anos escolares, já apresentem o comportamento de ler com fluência e compreensão. É preciso que o professor ensine isso, tanto propondo condições que levem passo a passo cada aluno a apresentar e aperfeiçoar o comportamento de ler, quanto planejando as conseqüências que serão produzidas pelo comportamento de ler. O professor não pode supor e nem esperar que o comportamento de ler de seus alunos, salvo raríssimas exceções, seja mantido pelo prazer de ler (conseqüência natural); cabe a ele, portanto, planejar as conseqüências que mantenham o aluno lendo. (p.234)

Percebe-se que cabe ao professor garantir as condições mais favoráveis para que o aluno apresente o comportamento esperado, bem como garantir as conseqüências reforçadoras positivas conforme o aluno apresente o comportamento que dele se espera. Nesse caso, o professor pode utilizar de conseqüências arbitrárias⁶ como um elogio, um ponto ou nota diante do comportamento esperado do aluno. No entanto, é importante que o aluno continue emitindo o comportamento esperado não mais na dependência de uma boa nota ou de um elogio, mas sim por ser importante fazê-lo. Desta forma, é necessário que, aos poucos, o professor substitua as conseqüências arbitrárias pelas naturais.

Explicitar o comportamento que se espera do aluno, bem como suas condições antecedentes e conseqüências, parece ser algo vantajoso, pois torna mais claro ao professor tanto o que é esperado que o aluno aprenda, quanto o que é esperado que o professor ensine; além disso, possibilita não apenas verificar se o aluno aprendeu, mas também se ele (professor) ensinou.

Para complementar nossa discussão, ZANOTTO (2000) chama a atenção para um outro aspecto relacionado ao estabelecimento de objetivos comportamentais na perspectiva skinneriana. A definição dos objetivos requer que o professor domine os conhecimentos que constituem o conteúdo ensinado pela escola; portanto, é esperado que o professor apresente conhecimentos especializados sobre a matéria que vai ensinar. Isso pode ser considerado um facilitador para a explicitação dos objetivos comportamentais.

No entanto, conforme ressaltam CARMO (1994) e ZANOTTO (2000), conhecer aquilo que será ensinado não garante um bom ensino. São necessários conhecimentos adicionais para que o professor seja bem sucedido no que diz respeito ao ensinar. Tais conhecimentos referem-se ao como ensinar, portanto ao método empregado pelo professor, às suas estratégias utilizadas.

Referindo-se a essa discussão, CARMO (1994) acrescenta que, frente ao fracasso na aprendizagem do aluno, o professor deve sempre se questionar se o seu método está adequado ao aluno, bem como se o emprega de maneira adequada. Conforme destaca o autor:

Disso decorre que todo o fracasso na aprendizagem deve ser remetido inicialmente ao trabalho do professor e não a supostos déficits do aluno. Aliás, é comum na prática tradicional das escolas, taxar-se o aluno com os mais diversos (des)

⁶ Vale destacar que conseqüências arbitrárias são mediadas por alguém enquanto que as conseqüências naturais são aquelas diretamente produzidas pelo próprio comportamento.

qualificativos (burro, preguiçoso, indisciplinado) quando, na verdade, dever-se-ia perguntar se o método adotado pelo professor é adequado ao aluno. Caso seja adequado e, ainda assim, o aluno não apresente um desempenho satisfatório, a próxima pergunta deveria ser: o professor está usando corretamente o método? (p.52)

Conforme o autor, podemos afirmar que os comportamentos dos alunos em sala de aula são produzidos em função da ação do professor. Neste caso, é necessário que o professor considere as ocorrências em sala de aula, sejam elas de qualquer natureza, como parte das relações presentes.

Considerar as relações presentes requer do professor saber analisar as contingências em sala de aula. É necessário que ele saiba que o seu comportamento afeta o comportamento do aluno e que os comportamentos deste também o afetam; em outras palavras, há uma interdependência entre o comportamento do professor e o do aluno. Ações do professor certamente afetam os comportamentos dos alunos e vice-versa. Assim, é necessário saber analisar as contingências presentes em sala de aula, objetivando possíveis alterações que se fizerem necessárias.

Neste sentido, consideramos importante nos aprofundar na reflexão sobre contingências complexas em que o professor e o aluno reforçam-se reciprocamente, tanto positiva quanto negativamente.

Em primeiro lugar discutiremos o uso freqüente de contingências de natureza aversiva em sala de aula. Conforme destacam SKINNER (1972), ZANOTTO (2000), BOCCHI (2002), PEREIRA, MARINOTTI e LUNA (2004), YASUMARU (2006), há uma preponderância de contingências aversivas em sala de aula em detrimento de contingências reforçadoras de ensino. Conforme ZANOTTO (2000):

O uso freqüente de contingências aversivas na educação, que marca o modo como muitos alunos têm sido levados a aprender, marca, também, a maneira como muitos professores têm sido levados a ensinar. Controlado pela alteração imediata do comportamento do aluno, obtida pelo controle aversivo, o professor se mantém atuando coercitivamente. (p.133).

O que podemos destacar em relação à citação acima refere-se ao uso freqüente de contingências aversivas em sala de aula e que estas podem ser explicadas porque o professor, ao agir coercitivamente, é controlado pela alteração imediata do comportamento do aluno.

Conforme destaca BOCCHI (2002), chamar a atenção de um aluno por um comportamento indesejado em sala de aula e conseguir com que este pare de emití-lo momentaneamente, faz com que o professor consequencie esse mesmo comportamento da mesma forma em uma situação futura. No entanto, vale ressaltar que tal comportamento volta a ocorrer, o que prova o efeito temporário da punição, a qual é tida como pouco produtiva para situações de aprendizagem, na perspectiva da análise do comportamento.

Sabemos que a coerção é pouco produtiva do ponto de vista do ensino. No caso da punição, podemos apontar duas razões: a primeira é que não ensina os comportamentos adequados (desejados). Ao se opor a essas práticas, SKINNER (1972) deixa claro que é um engano pensar que, ao eliminar os comportamentos inadequados, ensinam-se os adequados. De acordo com o autor, “não se faz com que um estudante seja aplicado punindo a preguiça, ou corajoso punindo a covardia, ou interessado no trabalho punindo a indiferença”. (p.141). Assim, o controle aversivo frente a comportamentos indesejados não tem poderes de gerar os comportamentos desejados, embora muitos professores pareçam acreditar no contrário, visto a freqüente recorrência a práticas coercitivas na tentativa de eliminar comportamentos indesejados.

A segunda razão para o questionamento ao uso da punição refere-se aos seus subprodutos indesejáveis, tanto para o aluno quanto para o professor. Em primeiro lugar, destacaremos os subprodutos indesejáveis nos alunos. Conforme ZANOTTO, MOROZ e GIÓIA (2000), SKINNER (1972) faz referência àqueles que podem ser classificados como sendo de origem emocional, pois a ameaça de punição e a punição em si são geradoras de respostas emocionais de medo, ansiedade, vergonha etc. Há também o fato de que o próprio professor pode se tornar um estímulo aversivo ao aluno e, considerando tudo que ele propõe em sala de aula, atividades e falas podem também vir a se tornarem aversivas ao aluno. Pode também a aversividade estender-se para a própria escola e esta passa a ser um local que ele evita freqüentar.

A ineficácia das práticas aversivas pode nos levar a questionar: se o uso de práticas dessa natureza não é capaz de gerar comportamentos acadêmicos nos alunos (como prestar atenção, demonstrar motivação, realizar tarefa etc), o que então se aprende sob contingências aversivas em sala de aula? Ao que tudo indica são adquiridos comportamentos indesejáveis como agir com hostilidade, fingir atenção, além da ansiedade frente à presença de um determinado professor. Portanto, o aluno, sob contingências aversivas, está em desvantagem em todos os sentidos.

Os métodos aversivos também têm efeitos sobre os professores. O professor pode se mostrar desinteressado e desistir da profissão em função dessas condições aversivas de ensino. No entanto, cabe ressaltar que muitos professores “ensinam” sob contingências aversivas em sala de aula utilizando-se especialmente de punições. Podemos questionar então: porque isso ocorre?

Para respondermos a esta questão recorreremos ao artigo de MAAG (2001), cujo objetivo é analisar porque os professores preferem a punição no gerenciamento dos comportamentos dos alunos em sala de aula em detrimento do uso do reforçamento positivo, sendo que este último mostra-se mais efetivo que o primeiro.

MAAG (2001) fez uma reflexão sobre alguns fatores explicativos para tal ocorrência. Entre eles, o autor cita o fato de vivermos em uma cultura que encoraja o uso da punição, sendo esta vista como uma maneira altamente eficaz pela sociedade no controle de seus membros. Tal situação, segundo o autor, faz com que o reforçamento positivo seja ignorado e mal compreendido por todos, inclusive pelos professores.

Outra razão apontada pelo autor para o uso freqüente da punição em detrimento do reforçamento positivo é que a primeira produz rapidamente (embora temporariamente) uma supressão do comportamento inadequado do aluno. Por ser a técnica de punição facilmente aplicável e com efeitos rápidos, os professores, segundo MAAG (2001), encontram nela uma maneira de suprimir uma variedade de comportamentos inadequados em sala de aula.

Nesta discussão, o autor menciona o fenômeno do reforçamento negativo, aspecto também destacado anteriormente por ZANOTTO, MOROZ e GIÓIA (2000). Segundo MAAG (2001), os professores são negativamente reforçados por punir os alunos, o que aumenta a probabilidade do uso da punição em situação futura.

Uma outra razão apontada pelo autor é que a punição tem efeito imediato sobre a grande maioria dos alunos (95% dos casos ocorridos). Dentre as conseqüências aplicadas aos alunos encontram-se as reprimendas orais, expulsão da sala de aula, advertências escritas sendo que tais conseqüências são ineficazes para pouquíssimos alunos; ou seja, essa pequena parcela não responde às conseqüências punitivas empregues pelos professores. Referindo-se à ineficiência da punição, MAAG (2001) afirma:

Por exemplo, se um estudante permanece na escola por se comportar inadequadamente, o problema foi resolvido supostamente pela conseqüência. Mas, se o estudante se comportar novamente de maneira inadequada? A solução linear seria ficar com este estudante após a aula por dois dias, depois três e quatro. Este tipo de

solução linear é simplesmente “mais do mesmo” e raramente funciona. De fato, se a punição fosse eficaz, ela seria menos usada em vez de mais frequentemente [...] (p. 177)^{7 8}

Outro fator que contribui para o uso freqüente da punição refere-se à má compreensão conceitual sobre o reforçamento positivo, que raramente é associado com disciplina. Ao contrário, muitos professores e pais erroneamente entendem os termos disciplina e punição como sinônimos. Disciplina, segundo o autor, deveria referir-se a algo que produz comportamentos; portanto, a palavra chave é, segundo ele, processo que remete a aumento, desenvolvimento, melhora. Inversamente, punição, por definição, é algo que reduz comportamento. Neste sentido, o autor ressalta que a diminuição do comportamento inadequado do aluno, devido à aplicação de punição, não garante que o estudante saiba qual comportamento deverá apresentar no lugar.

Mais especificamente, MAAG (2001) acrescenta que há uma ironia distorcida quando adultos evocam uma punição com a seguinte frase: “Eu vou ensinar uma lição a você” (MAAG, 2001, p.178). Para o autor, ensinar (*teaching*) envolve proporcionar às crianças habilidades e conhecimento, não supressão ou eliminação de comportamentos como sugere a punição. De fato, BOCCHI (2002) verificou com seu estudo sobre indisciplina que o uso de punição não é efetiva para eliminar comportamentos inadequados e, muito menos, para instalar novos comportamentos.

O aspecto ressaltado pelo autor nesta discussão é o fato de que é necessário ajudar os professores no entendimento de que o objetivo da educação é ajudar os estudantes a adquirirem conhecimentos e habilidades. Ao levantar esta discussão, o autor destaca alguns apontamentos e sugestões para o gerenciamento de comportamentos em sala de aula.

Segundo MAAG (2001), os professores têm constantemente mencionado o gerenciamento de comportamento como uma área em que precisam de mais treinamento. Porém, segundo o autor, há tempos este tema tem sido estudado e desenvolvido nos meios

⁷ Tradução do original: “For example, if a student stays after school for misbehaving, the problem is presumed to have addressed by the consequence. But, what if the student misbehave again? The linear solution would be to keep the student after school for 2 days, then 3, and so forth. This type of solution is simply “more of the same” and seldom works. In fact, if punishment were effective, it would be used less rather than more frequently [...]” (MAAG, 2001, p.177)

⁸ Este tipo de procedimento é denominado de intervenções lineares (*linear interventions*).

educacionais. Entre os representantes, cita Skinner como um dos defensores do comportamento operante na educação, em especial sobre os benefícios do uso do reforçamento positivo em sala de aula.

Além disso, segundo o autor, os professores ainda acreditam que as técnicas baseadas no reforçamento positivo consistem apenas em oferecer balas e doces aos alunos quando eles se comportam adequadamente. Na verdade, o gerenciamento do comportamento é muito mais: é analisar o comportamento, decidir o que mudar, coletar informações sobre o comportamento em questão, usar esquemas de reforçamento. Esta tarefa destinada ao professor exige tempo e dedicação. No entanto, o autor destaca que o maior impedimento para o desenvolvimento e aplicação de técnicas de reforçamento positivo é que a maioria dos professores não acredita que a sua profissão / função seja gerenciar o comportamento dos estudantes.

Ao mencionar a importância do gerenciamento do comportamento do aluno por parte do professor, MAAG (2001) menciona uma condição para a sua ocorrência: os professores precisam, ao tentar mudar os comportamentos dos alunos, mudar os próprios comportamentos, o que requer que eles entendam como o reforço positivo é congruente com seus valores e como pode ser uma técnica fácil de ser aplicada.

Neste sentido, faz algumas recomendações aos professores; dentre elas destacamos: “olhar para o comportamento adequado do aluno”. Esta é a maneira mais fácil e eficaz de se lidar com comportamentos inadequados / não acadêmicos. Porém, não é usada porque muitos professores acreditam que os estudantes deveriam se comportar bem e, conseqüentemente, só dão atenção a eles quando se comportam de maneira inadequada. Dessa forma, estes estudantes aprendem cedo que, na escola, a única maneira com que conseguem atenção dos professores é se comportando inadequadamente.

Em vista desta discussão, o autor acrescenta que os professores deveriam passar mais tempo desenvolvendo planos de gerenciamento de comportamento pró-ativos e positivos da mesma forma que desenvolvem planos de aula. Assim, professores saberiam da importância do uso do reforçamento positivo na sala de aula. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que muitas vezes os professores não se engajam nestas atividades porque simplesmente não são reforçados por fazê-lo. Além disso, acrescenta que professores são pagos independentemente dos comportamentos adequados dos alunos, isto é, seus hollerits não são baseados no quanto seus alunos aprendem.

Diante do exposto, podemos afirmar que o planejamento de gerenciamento de comportamento do aluno, em especial quanto ao enfoque no emprego de reforçamento

positivo em sala de aula, é promissor no que diz respeito a comportamentos adequados em sala de aula, favorecendo a aquisição e manutenção dos comportamentos acadêmicos.

Tais considerações a respeito do uso do reforçamento positivo podem ser também encontradas em ZANOTTO (2000), PEREIRA, MARINOTTI e LUNA (2004). Segundo os autores, as contingências de reforçamento positivo em sala de aula mostram-se como as mais promissoras do ponto de vista do ensino. São aquelas nas quais o professor se mantém sob controle do comportamento adequado (acadêmico) do aluno, elogiando-o e dando-lhe atenção quando se fizer necessário.

Em função destas colocações a respeito dos benefícios do emprego do reforçamento positivo em sala de aula em detrimento do uso de punição, gostaríamos de completar nossa discussão com uma recente pesquisa a respeito das práticas pedagógicas educativas em sala de aula.

Objetivando caracterizar as práticas educativas em sala de aula de professores que atuam na 5ª série, bem como levantar subsídios para propostas de formação docente, LOPES (2006) realizou pesquisa em uma escola municipal de Ensino Fundamental na cidade de São Paulo. Para tanto, os dados foram obtidos via observação. Foram registradas as práticas educativas de professoras, em suas respectivas turmas e, tendo por modelo a análise funcional no tratamento dos dados, colocou-se em foco as interações pedagógicas entre professores e alunos.

Dentre os resultados encontrados pela autora, gostaríamos de destacar os relativos às práticas educativas de uma das professoras chamada de PP1.⁹, que indicam contingências adequadas de ensino para com seus alunos.

PP1 tem 50 anos de idade e é professora titular de português da 5ª série. Possui uma jornada de 40 horas semanais, as quais são cumpridas em duas unidades escolares localizadas no mesmo bairro em que a pesquisa foi realizada.

Verificou-se que PP1 preparava as aulas a serem desenvolvidas. Tais aulas seguiam uma certa organização ou seqüência, ou seja, a professora cumprimentava a sala, dispunha seu material sobre a mesa, fazia chamada e, posteriormente, comentava sobre as atividades que seriam realizadas com os alunos.

Além disso, verificou-se também que PP1 expressava segurança ao interagir com os alunos, incentivando-os à participação (ler trechos do texto e fazer comentários). Constatou-se

⁹ PP1 é a sigla referente à professora de português adotada pela autora.

também que a professora possuía domínio da área em que atuava e fornecia instruções claras e objetivas aos alunos.

PP1 utilizava conseqüências positivas frente a comportamentos adequados e ignorava a ocorrência de comportamentos considerados incompatíveis às atividades acadêmicas. Quando estes últimos ocorriam, a professora interrompia e indicava qual o comportamento adequado àquela situação ou ignorava sua ocorrência. Não se observou o emprego de conseqüências aversivas durante suas aulas. Segundo LOPES (2006), “a prática educativa de “ignorar” (não conseqüenciar) comportamentos inadequados ou indesejados frequentemente levou à diminuição de sua emissão e, até mesmo, à não ocorrência em aulas posteriores”. (118).

Ainda de acordo com autora, verificou-se que os procedimentos de ensino adotados pela professora mostraram-se produtivos, pois eram eficazes à participação ou engajamento dos alunos e, portanto, eram mais provavelmente favoráveis à aprendizagem. Tais procedimentos foram associados à baixa ocorrência de comportamentos considerados não-acadêmicos.

No geral, podemos dizer que a professora em questão apresentou condições que vão ao encontro do que é esperado da função do professor, na perspectiva skinneriana: planejamento do que vai ser ensinado, sensibilidade ao comportamento do aluno, domínio do assunto a ser ensinado e a utilização de conseqüências positivas frente a comportamentos adequados, em vez de ficar sob controle de comportamentos inadequados. O padrão de comportamento da professora e dos alunos permite-nos afirmar que há uma relação entre condições adequadas de ensino e baixa ocorrência de comportamentos não-acadêmicos (denominados de indisciplina).

A explicação não-mentalista do comportamento humano

Discutir ensino na perspectiva skinneriana requer que façamos uma menção à contraposição de Skinner a explicações mentalistas para o comportamento humano. Para tanto, recorreremos a ZANOTTO (2000):

Sem negar a existência de eventos como sentimentos ou estados mentais, que ocorrem no que denomina mundo interno ou mundo dentro da pele do indivíduo, Skinner não atribui a esses eventos privados a dimensão de causas do comportamento humano, entendendo-os como estados corporais ou como comportamentos, explicáveis – como todos – a partir da relação do indivíduo com o ambiente. (p.158)

Dizer que comportamentos devem ser entendidos ou explicados a partir das relações do indivíduo com o ambiente é colocar o foco nas condições que produzem tais comportamentos, não tendo como explicação os eventos internos do indivíduo. Neste sentido, referindo-se ao ensino formal, mais especificamente a problemas de ensino como, por exemplo, a não realização de atividade, não teria sentido, na perspectiva skinneriana, considerar a baixa participação como decorrente de traços ou características cognitivas ou emocionais dos alunos, embora muitos professores o façam.

Contrário a qualquer explicação mentalista para o comportamento humano, Skinner não consideraria o fracasso na aprendizagem como decorrente da falta de interesse do aluno, ou de falta da capacidade ou imaturidade deste. De acordo com o autor, na explicação do fracasso, deve-se levar em consideração as contingências presentes em sala de aula, tendo como base a interação pedagógica entre professor e aluno. Não teria sentido, na perspectiva skinneriana, olhar somente para o aluno que se comporta. Ao contrário, dever-se-ia, sim, olhar para as relações estabelecidas durante o processo ensino-aprendizagem.

Ao não levar em consideração a relação do indivíduo com o ambiente, abre-se espaço para uma freqüente prática entre professores: atribuir ao aluno a “culpa” para determinado comportamento. Conforme salienta ZANOTTO (2000):

Ilustração evidente da prática de culpar a vítima, explicações dessa natureza impedem ou, no mínimo, dificultam a explicitação e, conseqüentemente, a alteração dos fatores que produzem a falta de interesse. Munido de referências que minimizam o papel do ambiente e enfatizam causas inerentes à natureza humana na explicação de nossas ações, o professor tem pouco a fazer além de culpar a vítima. (p.163)

ZANOTTO (2000) chama a atenção para possíveis explicações, por exemplo, psicologizantes (também destacadas por AQUINO, 2003) existentes no meio educacional, que se configuram como obstáculos que acabam impossibilitando o próprio professor de alterar as condições para melhoria da situação.

Na mesma direção, BOCCHI (2002) em sua revisão de literatura sobre indisciplina na sala de aula menciona que:

Na concepção do professor, a ocorrência de comportamentos inadequados parece não depender das contingências que ele mesmo planeja em sala de aula, já que atribui as causas ao próprio aluno, a fatores familiares e sociais. Se ele assim o faz, é esperado

que não analise os comportamentos considerados indisciplina como produto das condições de ensino por ele propostas e, portanto, também das relações que estabelece com os alunos em sala de aula (p.08)

Se o professor age desta forma, é muito provável que não encontre soluções efetivas para alterar as condições presentes em sala de aula, pois o problema está no outro e não nas relações que ele estabelece na sala de aula. Assim, é provável que ele queira que as soluções sejam encontradas por aquele a quem atribui a causa (família, aluno, sociedade). Ou seja, a responsabilidade de solucionar o problema é do outro e não dele. Se o professor considera um aluno como sendo sem limites ou indisciplinado e busca explicações na família para tal comportamento, o professor provavelmente esperará que a família resolva tal problema. Ao agir desta forma, infelizmente, ele se encontra numa situação “passiva” (“não tenho o que fazer”), já que a resolução do que é por ele considerado comportamento-problema, por exemplo, cabe a outra instância que não a de sua atuação em sala de aula.

Como já destacado por vários autores (ZANOTTO 2000, BOCCHI 2002, PEREIRA, MARINOTTI e LUNA, 2004), ao não olhar para as contingências de sala aula, muito provavelmente o professor não identifica suas próprias ações como uma parte importante da explicação do comportamento dos alunos. Como consequência, há pouca chance de alterar de forma efetiva as contingências em sala de aula e, pior, há possibilidade de que passe a se julgar incapaz de fazê-lo.

Diante do exposto, é possível afirmar que um dos principais elementos na proposta skinneriana de formação de professores é a contraposição à concepção mentalista na explicação de comportamentos humanos. Conforme ZANOTTO (2000) destaca, numa perspectiva skinneriana, deve-se formar professores que se tornem sensíveis à consideração da relação do homem com o ambiente, no caso entre professor e alunos.

Tendo como base a análise do comportamento, é interessante fazermos uma discussão sobre o que se tem feito para ensinar, por exemplo, a analisar contingências em sala de aula. Pesquisas sobre formação de professores merecem destaque nesta discussão.

Para fazermos uma breve análise de trabalhos de formação de professores na perspectiva da análise do comportamento, recorreremos à recente pesquisa de RODRIGUES (2005) sobre a contribuição do Behaviorismo Radical para a formação de professores a partir de teses e dissertações no período de 1970 a 2002. Tal pesquisa se justifica pela relativa escassez de estudos históricos e descritivos acerca da produção em análise do comportamento e educação no Brasil e pelo desconhecimento e/ou equívocos generalizados sobre a Análise

do Comportamento/ Behaviorismo Radical nos cursos e textos referentes à formação de professores.

Na pesquisa da autora, foram verificados 10.174 títulos e resumos de trabalhos defendidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, em 13 instituições em que havia possibilidade de localizar produção em análise do comportamento/ behaviorismo radical. Dentre esses trabalhos, foram encontrados 282 na vertente do behaviorismo radical relacionado à educação, 265 voltados à educação em geral, dos quais foram lidos os resumos focalizando alguns aspectos como local, instituição de defesa etc. Os dezessete trabalhos restantes foram voltados especificamente à formação de professores na análise do comportamento, os quais foram alvo de análise minuciosa feita por RODRIGUES (2005) e que servirão de base para entendermos o que se tem trabalhado em relação à formação de professores na análise do comportamento. Algumas categorias foram criadas por RODRIGUES (2005) a fim de analisar os dezessete trabalhos encontrados. Entre elas: justificativa para a formação do professor; características do estudo e métodos empregados na formação de professores; filosofia da ciência da análise do comportamento; conceitos básicos de análise do comportamento; método de pesquisa da análise do comportamento e ensino do professor.

Destacamos alguns aspectos que consideramos interessantes / significativos para a compreensão do cenário sobre formação de professores na perspectiva da Análise do Comportamento / Behaviorismo Radical e que serão explicitados a seguir¹⁰.

O primeiro aspecto que destacamos refere-se ao número de sujeitos envolvidos nas pesquisas analisadas pela autora. De acordo com os dados, verifica-se que os autores das pesquisas tendem a trabalhar com um número pequeno de sujeitos. Nove, dos dezessete autores, trabalharam com menos de cinco sujeitos. De acordo com RODRIGUES (2005), essa tendência a um número reduzido de sujeitos em pesquisa pode ser explicada pela pesquisa analítico-comportamental se basear predominantemente em sujeito único. Portanto, é pouco comum encontrarmos grupos numerosos de sujeitos em pesquisas sob a perspectiva da análise do comportamento. Segundo a autora, este aspecto indica um alcance reduzido que a Análise do Comportamento/Behaviorismo Radical¹¹ tem na formação de professores em nosso país.

¹⁰ RODRIGUES (2005) analisou os trabalhos dos seguintes autores: LAGOA, 1972; MEJIAS, 1972; BITTENCOURT, 1973; LEITE, 1976; PARDO, 1978; CONSTANTINO, 1979; BEGA, 1980; BIZZOTTO, 1986; MAZZARO, 1996; GROSSI, 1996; RIBEIRO, 1997; BASSANI, 1984; MARTINS, 1986; FAZOLARI, 1989; KREPSKI, 1983; SCHMIDT, 1999; FRISANCO, 2001.

¹¹ Usaremos a sigla AC/BR.

O segundo aspecto refere-se ao conteúdo de maior destaque entre os trabalhos analisados. Segundo RODRIGUES (2005), todos os autores destacam o ensino em suas propostas, embora alguns autores enfatizem alguns elementos em detrimento de outros. Dentre os tópicos que mais se destacaram em relação ao ensino foram: papel do professor (ensino de autonomia e execução do plano de ensino); para quem ensinar (considerar para quem se ensina a partir do repertório inicial do aluno); o que ensinar (o estabelecimento de objetivos); como ensinar (utilização de reforçadores e promoção da generalização do comportamento após a instalação, respeito ao ritmo do aluno, individualização do ensino, observação e manutenção de registros sobre comportamentos dos alunos, gradação dos conteúdos e das dificuldades, estratégias de procedimento de ensino e minimização de contingências aversivas).

Em menor destaque, aparecem os tópicos relacionados à concepção de ensino-aprendizagem, concepção de conhecimento, concepção de educação / para quem ensinar, quanto está sendo ensinado (avaliação processual e final) e utilização de tecnologia do ensino.

O terceiro aspecto que compõe o cenário sobre as pesquisas na área de formação de professores na Análise do Comportamento / Behaviorismo Radical refere-se ao foco ou tema dos trabalhos. De acordo com RODRIGUES (2005), os trabalhos diferem em relação ao que seja objeto da formação dos professores:

Há os que preparam os sujeitos para atuarem com comportamentos alvo dos alunos (com comportamentos não acadêmicos, com comportamentos acadêmicos, ou comportamentos alvo mistos) e os que preparam o professor para atuar de forma mais eficiente nas atividades de ensino propriamente ditas (preparar para ensinar).
(p.128)

Para facilitar o entendimento, o Quadro 1 representa os autores, os objetivos e os respectivos temas abordados; ele foi construído a partir das informações fornecidas por RODRIGUES (2005).

Quadro 1: Temas abordados	
AUTOR	TEMA / FOCO ABORDADO
	COMPORTAMENTOS-ALVO ACADÊMICOS
LAGOA (1972)	Comportamentos de leitura e escrita.
FAZOLARI (1989)	Comportamento de leitura e escrita / alfabetização ou habilidades de ensino e leitura.
KREPSKI (1993)	Habilidade de leitura e escrita / alfabetização dos alunos.
RIBEIRO (1997)	Comportamento de leitura.
FRISANCO (2001)	Habilidades artísticas.
BITTENCOURT (1973)	Comportamento de estudo.
	COMPORTAMENTOS-ALVO NÃO-ACADÊMICOS
CONSTANTINO (1979)	Comportamentos recreativos.
BIZZOTTO (1986)	Excessos comportamentais (auto-agressão e estereotipia)
MAZZARO (1996)	Comportamentos ou habilidades relacionados à saúde e ao cuidado pessoal.
GROSSI (1996)	Comportamentos ou habilidades relacionados à saúde e ao cuidado pessoal; agressão e auto-agressão.

AUTOR	COMPORTAMENTOS-ALVO MISTOS (NÃO-ACADÊMICOS E ACADEMICOS)
MEJIAS (1972)	Comportamentos não-acadêmicos (eliminação de comportamento social inadequado, controle de comportamento agressivo, problemas de indisciplina). Comportamentos acadêmicos (comportamento de estudo).
LEITE (1976)	Comportamentos não acadêmicos (comportamentos inadequados em sala de aula; não realização de tarefas e comportamentos acadêmicos (leitura e escrita).
AUTOR	ENSINO DE HABILIDADES DE ENSINAR
PARDO (1978)	Assessoramento na aplicação de CPI ¹² .
BEGA (1980)	Elaboração e aplicação de SPI.
BASSANI (1984)	Observação e registro de ocorrências em sala de aula.
MARTINS (1986)	Princípios e ou conceitos de análise do comportamento e problemas educacionais brasileiros.
SCHMIDT (1999)	Análise funcional do comportamento.

¹² Curso Preparatório Individualizado. SPI é sinônimo de CPI.

De acordo com o Quadro 1, há trabalhos que focam comportamentos-alvo acadêmicos segundo RODRIGUES (2005): (LAGOA (1972; BITTENCOURT,1973; FAZOLARI,1989; KREPSKI,1993; RIBEIRO,1997 e FRISANCO,2001; MEJIAS (1972); LEITE (1976). Nestes, predominam interesses como leitura/escrita, comportamento de estudo e habilidades artísticas.

São encontrados também trabalhos na área de formação de professores que focam o comportamento não-acadêmico: excessos comportamentais- agressão, auto-agressão e estereotipia; indisciplina - problemas de comportamento ou comportamento disruptivo; comportamentos recreativos; comportamentos de cuidado pessoal diário e habilidades relacionadas à saúde e higiene): CONSTANTINO,1979; BIZZOTTO, 1986; MAZZARO,1996 e GROSSI,1996; MEJIAS (1972); LEITE (1976), segundo a pesquisa de RODRIGUES (2005).

Encontramos também trabalhos de formação de professores que se referem ao ensino de habilidades de ensinar. Entre eles: PARDO (1978); BEGA (1980); SCHMIDT (1999); MARTINS (1986) e BASSANI (1984), segundo RODRIGUES (2005).

Mais especificamente, PARDO (1978) procurou em sua pesquisa fornecer subsídios para a atuação de monitores num CPI de Física e futura aplicação do CPI em duas etapas de ensino, ou assessoramento na aplicação de CPI. Na mesma direção, BEGA (1980) ensinou professores a elaborar e aplicar um SPI.

BASSANI (1984) ensinou basicamente habilidades de observação e registro do comportamento dos alunos, objetivando a otimização do planejamento de ensino. MARTINS (1986) atuou diretamente sobre o comportamento de estudantes de magistérios, objetivando testar a eficiência de um curso para professores por meio do conhecimento de problemas educacionais brasileiros e priorizou alguns princípios da abordagem; assim, observou sua aplicação no comportamento dos estudantes ao ministrarem suas aulas (Pré e Pós Testes), bem como o nível de compreensão de leitura.

Já SCHMIDT (1999), apesar de não ter aplicado o programa de ensino proposto, apresentou uma proposta que consistiu no ensino e formação de professores de ensino especial para realizarem análise funcional do comportamento.

Podemos citar algumas conclusões apontadas por RODRIGUES (2005) ao final de seu trabalho. Uma dessas conclusões diz respeito à baixa incidência de trabalhos em AC/BR para a formação de professores. Segundo a referida autora: “verificamos que o número de trabalhos,

tanto em AC/BR voltados à educação em geral como os voltados à formação de professores é bastante reduzido (265 e 17, respectivamente), se comparado aos números totais (10.174)”. (p. 210). A autora ressalta que esses dados contradizem a afirmação generalizada de uma suposta predominância de trabalhos em AC/BR em educação na década de 70; tal escassez coincide com o apresentado em estudo realizado por MOROZ e outros (1999) sobre as produções do Programa de Pós-graduação de Psicologia da Educação da PUC de São Paulo, considerando seus 25 anos de existência na época.

Outra conclusão refere-se ao número reduzido de sujeitos envolvidos nos trabalhos de AC/BR. Considerando-se o período de 32 anos transcorridos, é pequeno o número de sujeitos envolvidos nos trabalhos de formação de professores. De acordo com RODRIGUES (2005):

Formas alternativas de ampliar o contato com professores pela comunidade analítico-comportamental e multiplicação de esforços para a divulgação da abordagem, tanto na formação docente inicial como na continuada, fazem-se necessárias. (p. 212)

Em suma, de acordo com a autora, há a necessidade da comunidade dos analistas do comportamento dialogarem com os demais profissionais da educação e divulguem seus trabalhos para estes, pois AC/BR tem atingido um público muito reduzido no que se refere à formação de professores.

Do conjunto de trabalhos apresentados por RODRIGUES (2005), gostaríamos de apresentar em detalhes a pesquisa de SCHMDIT (1999) por duas razões que nos chamaram a atenção: a primeira é pelo fato da autora defender a formação / capacitação de professores e a segunda refere-se ao fato de ter como foco o ensino de análise funcional do comportamento para profissionais da educação.

A pesquisa de SCHMDIT (1999) descreve um estudo, dividido em duas partes, relativo ao ensino especial. O objetivo da primeira parte do estudo foi verificar como uma professora de classe de uma escola especial utilizava recursos instrucionais na interação com seus cinco alunos (portadores de algum grau de deficiência) e como esses alunos reagiam a essas instruções. Para tanto, a pesquisadora realizou cinco sessões de filmagens das aulas de matemática. Posteriormente, as filmagens foram transcritas e divididas em episódios instrucionais, em que os comportamentos da professora e de seus alunos foram categorizados quanto à forma das instruções iniciais dadas pela professora, o comportamento dos alunos em

relação às instruções e apresentação ou não de instruções adicionais pela professora e as conseqüências emitidas pela professora para os comportamentos dos alunos.

Os resultados desta primeira parte indicaram que a professora utilizou a modalidade verbal de instruções em todos os episódios, e que o percentual de outras formas de instrução foi muito reduzido. Os alunos seguiram sistematicamente as instruções, mas tenderam a apresentar mais comportamentos corretos em relação a instruções individualizadas do que em relação a instruções para o conjunto da turma. Neste aspecto, a autora levanta a hipótese de que, em situações de instrução individualizada, a professora oferecia maior quantidade de ajuda adicional para o desempenho apresentado. A professora conseqüenciava a maioria dos comportamentos dos alunos, e isso fortalecia o comportamento deles de seguir instruções.

No entanto, ressalta a autora, tal reforço não era diferencial, o que não favorecia o aumento da freqüência de comportamentos corretos e a conseqüente extinção de comportamentos parciais ou incorretos. Neste sentido, seria necessário mais desempenho da professora para que ela conseguisse resultados efetivos, em termos de instalação e manutenção de comportamentos acadêmicos em seus alunos, para que então se pudesse falar de relação ensino-aprendizagem.

Considerando os resultados da primeira parte que indicaram dificuldades da professora em conduzir estratégias de ensino promotoras de aprendizagem, bem como levando-se em conta que essas dificuldades poderiam ser provenientes de uma formação deficitária no sentido de utilizar, com eficiência, os recursos instrucionais que tinha à sua disposição e de analisar funcionalmente todos os aspectos envolvidos na aprendizagem, SCHMDIT (1999) desenvolveu uma nova etapa em sua pesquisa.

Tal etapa do trabalho teve como objetivo elaborar um material instrucional introdutório, para professores em formação para atuarem no ensino especial, em forma de vídeo e em linguagem acessível, que abordasse princípios de análise funcional do comportamento, de modo a fornecer instrumentos aos usuários deste material na utilização de tais princípios em sua prática profissional. A seguir, serão descritas as etapas da construção do vídeo de treinamento para professores do ensino especial.

A primeira etapa consistiu na elaboração de um roteiro instrucional, levando-se em conta três aspectos principais: a) dificuldades observadas no procedimento da professora relacionada à condução da situação de ensino (coletados e analisados na primeira parte da pesquisa); b) análise funcional dos procedimentos observados na interação entre a professora e seus alunos; c)

possibilidade da professora conduzir por si só esse tipo de análise sobre as circunstâncias de ensino que ela conduz, podendo alterar suas estratégias de ensino de acordo com o desempenho dos alunos.

Tendo em vista esses três aspectos, foram selecionados alguns conteúdos para comporem o vídeo, entre eles:

- o comportamento, como função da interação entre o indivíduo e o seu ambiente físico e social;
- a aprendizagem como comportamento;
- o papel da escola como agência especializada em planejar a conduzir situações que permitam que os indivíduos interajam com aspectos específicos do ambiente, aprendendo a conviver em sociedade;
- a importância dos elementos que precedem a ação (o contexto em que a ação ocorre e os estímulos específicos que estão presentes no ambiente antes da ação propriamente dita), e das conseqüências produzidas por ela, na aprendizagem de desempenhos;
- o procedimento de ensino denominado treino discriminativo;
- o papel da avaliação dos alunos na determinação de metas de ensino para ele, e posteriormente, no planejamento de atividades de ensino que contemplem tais metas;
- planejamento de atividades de ensino que abranjam o conjunto de alunos de uma classe;
- os procedimentos da professora na condução das atividades de ensino com os alunos;
- o planejamento e condução de atividades que tenham como objetivo a generalização de condutas aprendidas pelos alunos¹³.

Ao analisar o material por ela elaborado, SCHMDIT (1999) aponta, em primeiro lugar, considerações sobre algumas limitações a respeito deste tipo de material. Dentre elas: ele é introdutório porque aborda apenas alguns conteúdos básicos relacionados ao ensino especial; é uma experiência limitada, já que seu aprimoramento depende de alguns fatores importantes como o estudo de como inseri-lo em um programa mais amplo de capacitação técnica de professores, a

¹³ Posteriormente, foram planejadas as situações e os cenários a serem filmados, tendo como apoio um texto que acompanhou estas cenas. A autora teve o cuidado de utilizar uma linguagem fácil (pouco técnica) que pudesse ser compreendida por pessoas leigas. No final desta etapa, passou-se para as filmagens. As filmagens foram classificadas como *gerais* (em parques, ruas, situações do cotidiano) e *na escola* (aquelas que tratavam das interações professor-alunos ou entre alunos, ou ainda alunos sozinhos).

investigação de que tipos de atividade seriam as ideais para complementar este material, o estudo de como utilizar este material para obter melhores resultados; além disso, a autora ressalta que ele é restrito, pois seu conteúdo da análise do comportamento é introdutório. O desenvolvimento do material depende de outros conteúdos que seriam importantes para a complementação do vídeo.

No entanto, a autora ressalta que este material pode funcionar como um apoio para os profissionais que pretendem atuar no ensino especial. Levando-se em consideração que este material propõe que o usuário analise o ensino de modo funcional, o vídeo transmite a idéia de que qualquer solução para questões de ensino passa por uma análise ampla da situação, devendo-se considerar os elementos envolvidos (o aluno e toda a avaliação que envolve seu repertório e suas necessidades educativas, as condições antecedentes de ensino, a natureza das habilidades e tarefas a serem ensinadas, o planejamento de atividades e as conseqüências produzidas). Oferece também oportunidade para a prática desta análise. Ressalta ainda que este tipo de material pode servir de sugestão para o desenvolvimento de trabalhos posteriores.

Diante da discussão feita até o momento, podemos considerar alguns aspectos: o primeiro é que consideramos importante formar professores. O segundo aspecto refere-se às contribuições da AC/BR para esta formação. O terceiro aspecto refere-se à análise funcional como sendo um instrumento promissor na formação de professores. E, por último, é necessário que ampliemos nossos trabalhos em AC/BR direcionados à formação de professores, tendo em vista a pouca realização dos mesmos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Procedimento de coleta de dados

- **Local**

A escola pública estadual de Ensino Fundamental (Ciclo I), em que este estudo foi desenvolvido, localiza-se na Zona Sul de São Paulo e foi fundada na década de 30. Portanto, trata-se de uma escola com tradição no bairro em que se encontra. Possui uma estrutura física privilegiada, um grande espaço arborizado, com variadas espécies vegetais onde convivem diversas espécies de pássaros, contribuindo para a formação de um ambiente tranquilo e acolhedor.

A escola conta ainda com alguns serviços públicos disponíveis como a Administração Regional do bairro a que pertence e a Secretaria Municipal de Esportes. Tais serviços constam de mão de obra gratuita (poda de árvores da escola) e também de parques com piscinas e quadras para as crianças. No bairro onde está inserida a escola encontramos parques, centros recreativos, clubes e bibliotecas em boas condições. Além disso, há boas condições de meios de transporte como metrô e ônibus que trafegam para diversas regiões da cidade. Encontramos, ainda, agências de correios, postos telefônicos, creches, postos de saúde, escolas particulares e municipais. Desses recursos, todos disponíveis e utilizados pela presente escola, destaca-se o atendimento da AACD¹⁴ e APAE¹⁵, cujos alunos com necessidades especiais se valem deles e, ao mesmo tempo, as entidades tornam a presente escola como sua parceira em troca de atividades pedagógicas, visitação e orientação de condutas necessárias, principalmente aos alunos portadores de necessidades especiais.

Embora a escola em questão seja tradicional no bairro e se encontre instalada em uma região que oferece condições/ recursos que contribuem para o seu bom funcionamento, os alunos são advindos de bairros distantes, cujos pais vêm para o trabalho nas circunvizinhanças. Tal situação, segundo informações de documentos da escola, provoca uma alta rotatividade de alunos em virtude da instabilidade nos empregos dos familiares. A escola conta com um total de 310

¹⁴ Associação de Assistência a Criança Deficiente.

¹⁵ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

alunos (entre seis e 12 anos de idade, abrangendo o Ciclo I), sendo a maioria filhos de diaristas, zeladores, faxineiras, funcionários dos hospitais da região; segundo informações obtidas junto à direção da escola, são provenientes de famílias sem grandes recursos financeiros e sem acesso a atividades culturais. Uma pequena parte dos alunos é de famílias que, por problemas financeiros, tiveram que tirar seus filhos de escolas particulares.

A escola, murada e calçada, conta com dez salas de aulas, cozinha, banheiros para alunos, funcionários e professores, um pátio coberto, uma quadra de esportes descoberta, estacionamento; além de sala específica para professores, diretoria, almoxarifado, secretaria, sala de leitura, sala de informática e vídeo. Vale ressaltar que a sala de leitura é também o espaço onde se dão as HTPCs¹⁶.

O horário de funcionamento da escola é das 7:00 às 18:00 h. No ano de 2006, a presente escola foi inserida no projeto de Escola de Tempo Integral. Portanto, conta com 45h semanais de aula. No primeiro período (Ciclo I) desenvolve-se a Base Nacional Comum (das 7:00 às 11:30h), totalizando 25h semanais de aula. O Ensino Fundamental Ciclo I é desenvolvido em dez salas de aula (1º A,B,C; 2º A,B,C; 3º A,B; 4º A,B), nas quais os alunos foram agrupados por faixa etária. A Base Comum contempla os componentes de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática, Arte e Educação Física. Exceto Artes e Educação Física, que são aulas ministradas por professores PEB II, as demais disciplinas estão a cargo de um único professor. Conforme destacado anteriormente, a escola atende um total de 310 alunos, tendo em média 30 alunos por turma.

No segundo período desenvolvem-se as Oficinas Curriculares pertencentes ao projeto Escola de Tempo Integral (das 12:30h às 16:10h), totalizando 20h semanais. Tais oficinas são oferecidas no período da tarde, para as mesmas turmas, com quatro aulas diárias diversificadas em:

- orientação para estudo e pesquisa;
- atividades de linguagem e de matemática (hora da leitura, experiências matemáticas, língua estrangeira moderna – inglês, informática educacional);
- atividades artísticas (teatro, artes visuais, música, dança);
- atividades esportivas e motoras (esporte, ginástica e jogo);

¹⁶ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

-atividades de participação social (saúde e qualidade de vida, filosofia e empreendedorismo social).

A escola ainda se encontra em fase de adaptação quanto ao novo projeto de tempo integral. Em documento que trata da Escola de Tempo Integral, podemos verificar que:

Os objetivos da Escola de Tempo Integral buscam a qualidade total através da educação, onde haja: a) o domínio da prática na contextualização, na seqüência didática, na interdisciplinaridade e na avaliação como diagnóstico e reavaliação da própria prática; b) cotidiano bem planejado que, aliado à integração da Base Comum / Oficinas Curriculares, deverá gerar uma rotina produtiva” (p.5) ¹⁷.

A equipe escolar é constituída por 38 profissionais distribuídos da seguinte forma:

Quadro 2. Equipe escolar.

Pessoal	Integrantes	N. de profissionais	Total
Equipe administrativa	Diretor	01	06
	Vice-diretor	01	
	Coordenador pedagógico	02	
	Secretário de escola	01	
	Oficial de escola	01	
Equipe de apoio	Merendeira	01	05
	Auxiliar de merendeira	01	
	Limpeza	03	
Corpo docente	Base Comum (manhã)	14	27
	Oficinas curriculares (tarde)	13	

A equipe administrativa da escola é composta por 06 profissionais: Diretor, Vice-diretor, Coordenadores Pedagógicos, Secretário de escola e Oficial de escola. A equipe de apoio é composta por uma merendeira e uma auxiliar, funcionários da limpeza e uma caseira (reside em uma casa no interior da escola), que também faz parte do corpo administrativo como secretária de escola. Já o corpo docente é composto pelos que atuam na Base Comum, com 14 integrantes no período da manhã e, nas Oficinas Curriculares, com 13 responsáveis no período da tarde.

¹⁷ As informações foram retiradas do documento Plano de Gestão - 2006.

Este contexto em que a presente escola se encontra nos permite dizer que se trata de uma escola agradável, tranqüila e conservada, em vista dos seus setenta anos de fundação. Sua infraestrutura e serviços são considerados bons e, além disso, está localizada em um bairro repleto dos mais variados recursos como, por exemplo, o fácil acesso aos meios de transporte para as periferias, o que facilita o itinerário entre escola e residência das crianças e seus familiares.

- **Etapas da coleta de dados**

O período de coleta de dados ocorreu entre Novembro de 2005 e Agosto de 2006. Para facilitar o entendimento sobre como foi realizada a coleta de dados, procuramos descrevê-la em quatro momentos:

- 1) Entrevista / Apresentação do projeto de pesquisa à Direção.
- 2) Observação das Turmas.
- 3) Entrevista Coletiva na HTPC.
- 4) Proposta de Formação.

A seguir, serão apresentados todos os procedimentos de coleta de dados referente a cada momento.

1) Entrevista / Apresentação do projeto de pesquisa à Direção

A apresentação do projeto à direção da escola teve início em novembro de 2005, tendo como objetivo geral apresentar a proposta para sua aceitação. No total, foram realizados três encontros destinados a conversas referentes ao projeto sobre a temática da indisciplina.

O primeiro encontro tinha dois objetivos principais: o primeiro era a apresentação da pesquisadora, bem como dos detalhes sobre seu projeto de pesquisa a respeito da indisciplina. O segundo era identificar, por meio de conversas informais entre a pesquisadora e a diretora, queixas em relação à ocorrência de comportamentos de indisciplina nas salas de aula da presente escola.

O segundo encontro (no período de férias de Janeiro de 2006) teve como finalidade conhecer a grade curricular da escola e alguns nomes de professores que já constavam do quadro

de efetivos. Tal encontro permitiu conhecer a grade da Base Comum da escola (já exposta anteriormente), bem como a nova grade e a nova proposta do Governo de inserção da presente escola no Projeto de Escola de Tempo Integral.

O terceiro encontro (no mês de fevereiro) teve como objetivo a verificação do processo de atribuição de aulas que ainda estava em andamento, o que impossibilitou, em parte, a identificação de alguns nomes de professores que poderiam, por meio da indicação da diretora, participar da presente pesquisa.

Os encontros entre a pesquisadora e a diretora ocorriam na sala da Direção sempre no horário de funcionamento da escola. A diretora, desde o início, mostrou interesse pelo projeto permitindo a inserção da pesquisadora na escola.

Durante os encontros com a Direção, foi possível verificar alguns resultados como, em primeiro lugar, o estabelecimento de um vínculo de confiança entre a pesquisadora e a diretora, já que a primeira era uma pessoa de fora / estranha à escola; uma das condições para a inserção da pesquisadora na escola era ser aceita pela Direção. Também foi possível nesses encontros obter informações sobre queixas em relação a ocorrências de comportamentos de indisciplina. Segundo a Direção, existiam “*casos horrorosos de indisciplina, principalmente nas quartas-séries*”, condição esta considerada essencial não só pela própria diretora, mas também pela pesquisadora, para a realização da sua pesquisa na presente escola.

2) Observação das Turmas

A escolha das salas a serem observadas teve como critérios a queixa de indisciplina apresentada pelo professor responsável pela turma e a permissão da inserção da pesquisadora como observadora na sala. Nesta etapa, duas professoras mostraram interesse pela proposta da pesquisadora, relatando muitas ocorrências de indisciplina em suas salas. As duas professoras eram as responsáveis pelas quartas-séries da presente escola.

Durante o mês de Março¹⁸, foram realizadas cinco observações nas salas de quartas-séries, tendo o registro cursivo como recurso para descrever as ocorrências. Observou-se

¹⁸ A pedido das professoras, não foi possível iniciar as observações em fevereiro, pois eram turmas novas e, segundo as professoras, havia a necessidade de um “*tempo para comandá-los*” (sic) e, segundo as professoras, a presença da pesquisadora poderia influenciar a dinâmica da sala.

três aulas na 4ª série A em dias diferentes da semana, cujo professor era P10¹⁹, com duração de aproximadamente 1 hora cada aula observada; ao total, somam-se aproximadamente três horas de observação; observou-se duas aulas na 4ª série B em dias diferentes, cujo professor era P9, com aproximadamente 1 hora de duração de cada aula, totalizando aproximadamente duas horas de observação. Ao total, foram observadas aproximadamente 5 horas das aulas das 4ª séries. As observações em sala foram desenvolvidas, especificamente, objetivando a descrição do desenrolar das práticas pedagógicas, focalizando as ações da professora e os comportamentos de indisciplina (que viessem a ocorrer), bem como de conhecer quais eram os comportamentos de indisciplina mais comuns nas turmas observadas.

3) Entrevista Coletiva na HTPC

A pedido da pesquisadora, foi realizada e gravada em fita K7 uma Entrevista Coletiva durante 30 minutos do HTPC, cujo objetivo foi o de conhecer o posicionamento dos professores a respeito da temática da indisciplina na sala de aula. Para tanto, a pesquisadora elaborou, previamente, alguns tópicos a serem discutidos. A escolha dos tópicos para discussão não foi ao acaso; o critério de escolha baseou-se em aspectos apontados na literatura que permeiam a discussão geral sobre indisciplina. Teve-se como base autores como AQUINO (2003); BOARINI (1996); DE ROSE (1999); CASTANHEIRA E REHBERG (2001); BOCCHI (2002); YASUMARU (2006) que, em seus trabalhos, discutem alguns desses aspectos. Para tanto, optou-se pela escolha dos tópicos abaixo:

- conceito de indisciplina;
- atuação frente à indisciplina;
- causas da indisciplina;
- meios para diminuir a indisciplina;
- relação entre indisciplina e atividade pedagógica.

4) Proposta de Formação

¹⁹ Os nomes desses participantes foram substituídos pela sigla P10 e P9.

A proposta de formação de professores ocorreu de Maio a Agosto de 2006 com um grupo de 13 professores do período da manhã. Parte da HTPC (entre 30 e 40 minutos semanais) foi cedida à pesquisadora para a realização dos encontros com o apoio da coordenadora pedagógica da escola. Foram realizados ao todo nove encontros com o grupo de professores, sendo quatro deles utilizados para a aplicação do Questionário de Caracterização e do Questionário sobre Indisciplina, do Pré-Teste, do Pós-Teste e da avaliação da proposta de formação; nos outros cinco encontros, realizou-se a formação, perfazendo aproximadamente 5 horas junto aos professores. Vale ressaltar que o HTPC era a única ocasião em que todos os professores se reuniam durante a semana para discutir questões relacionadas à escola, portanto era o único momento disponível para a realização de encontros de formação.

O objetivo geral da proposta foi levar os professores a analisarem as possíveis variáveis que contribuem para a ocorrência de comportamentos de indisciplina em sala de aula.

A seguir, apresentaremos um quadro que explicita os encontros realizados e os objetivos de cada um deles.

Quadro3. Procedimentos da proposta.

FASE 1- PRÉ-FORMAÇÃO		Número de encontros
1º encontro: Parte A: Questionário de Caracterização dos Sujeitos. Objetivo: levantar informações pessoais e profissionais dos participantes. Parte B: Questionário Informativo sobre Indisciplina Objetivo: levantar informações específicas sobre a indisciplina na sala de aula.		01
2º encontro: Parte C: Objetivo: avaliar se os participantes levam em conta a função do comportamento.		01
FASE 2- FORMAÇÃO DE PROFESSORES.		
3º encontro: Objetivo: levar os participantes a identificarem duas formas de apresentação de ocorrências de comportamentos de indisciplina: registro cursivo e quadro com evento antecedente, comportamento e evento subsequente.		01
4º encontro: Objetivo: levar os participantes a transformarem um episódio, que está na forma de registro cursivo, para o quadro baseado na análise funcional.		01
5º encontro: Objetivo: levar os participantes a identificar os antecedentes, o comportamento do aluno e o que lhe era subsequente, em especial a ação intermitente da professora diante do comportamento de indisciplina.		01
6º encontro: Objetivo: levar os participantes a discutirem o tema da indisciplina levando-se em		

consideração topografia e função do comportamento.	01
7º encontro: Objetivo: levar os participantes a identificar algumas situações que são favorecedoras de indisciplina em sala de aula; a identificar situações de emergências de comportamentos acadêmicos e relacionar indisciplina e atividade pedagógica.	01
FASE 3- PÓS-FORMAÇÃO	
8º encontro: Pós-Teste. Objetivo: avaliar se os participantes levam em conta a função do comportamento.	01
9º encontro: Objetivo: Avaliação, pelos professores, da proposta de formação realizada.	01

A seguir, faremos a apresentação dos procedimentos relativos à formação dos professores da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresentaremos aspectos sobre a elaboração do material utilizado em cada fase e, posteriormente, faremos a apresentação sobre a aplicação do material. Iniciaremos pela apresentação detalhada sobre a construção do material referente à Fase 1 (Pré-formação) e, posteriormente, apresentaremos a sua aplicação. As Fases 2 e 3 serão apresentadas na seqüência.

- **Fase 1 - Pré-formação: elaboração do material**

Como já salientado, foram realizadas duas sessões para o levantamento de informações sobre os participantes, incluindo seu posicionamento sobre indisciplina. Para tanto, foi elaborado um Questionário que continha três partes.

A parte A refere-se à Caracterização dos Sujeitos (anexo 1), cujo objetivo foi o de levantar informações pessoais e profissionais dos participantes.

A parte B (Questionário Informativo sobre Indisciplina – anexo 2) teve por objetivo levantar informações específicas, fornecidas pelos professores, sobre a indisciplina na sala de aula. A confecção do referido questionário teve como base o trabalho de MYERS e HOLLAND (2000), já citado anteriormente, sobre o uso da análise funcional no planejamento de intervenções comportamentais em sala de aula. A proposta geral da pesquisa dos autores foi a de examinar a percepção que os professores tinham de demonstrações de comportamento em sala de aula e a sua

capacidade de lidar com problemas comportamentais através da utilização de intervenções apropriadas. Para tanto, foi elaborado um questionário destinado aos professores envolvidos na pesquisa com algumas questões que visavam levantar dados a respeito, por exemplo, do número de alunos com problemas de comportamento em cada sala de aula; como os professores avaliavam sua própria capacidade de lidar com problemas comportamentais específicos em sala de aula; quantos professores receberam treinamento em análise funcional; quantos professores escolhem uma intervenção que esteja de acordo com a função do comportamento, bem como informações a respeito da caracterização dos professores. Além disso, foi solicitado aos professores que dessem uma estimativa da ocorrência dos tipos de comportamentos de indisciplina existentes em sala de aula. MYERS e HOLLAND (2000) elaboraram quatro categorias comportamentais a respeito dos comportamentos tidos como problemáticos: destrutivo, agressivo, desobediente e perturbador não-participante, categorias que facilitaram a classificação dos comportamentos mencionados pelos professores.

Os aspectos citados acima foram incorporados ao questionário da presente pesquisa, permitindo obter informações gerais sobre o número de alunos que apresentam, segundo os participantes, comportamentos de indisciplina na sala de aula, além de obter informações sobre quais eram, segundo eles, os problemas de indisciplina dos seus alunos. Complementando, solicitou-se o posicionamento sobre sua capacidade de lidar com tais comportamentos. A questão permitiu verificar o grau de “sucesso ou fracasso” no gerenciamento em relação às diferentes categorias de comportamentos de indisciplina, segundo os próprios participantes.

Também foram elaboradas outras questões que focalizavam:

- o porquê (“causas”) da ocorrência de indisciplina na sala de aula, na opinião dos participantes, o que permitiria confrontar as explicações fornecidas pelos participantes com as apontadas por AQUINO (2003) (como sociologizantes, psicologizantes e do campo pedagógico);
- como os participantes agem em relação aos comportamentos de indisciplina dos alunos, o que permitiria revelar alguns “recursos disciplinares” empregues por eles; em outras palavras, seria possível verificar, pelo relato dos participantes, como conseqüenciavam comportamentos considerados indisciplinados e qual a natureza dessas conseqüências;
- sugestões para a diminuição da indisciplina em sala de aula, o que permitiria identificar a quem os participantes atribuem a solução da indisciplina (escola, família ou sociedade);

- informações a respeito do treinamento em análise funcional, de modo a conhecer se houve contato prévio de cada participantes com os conhecimentos referentes à análise funcional.

A Parte C refere-se ao Pré-Teste (anexo 3), cujo objetivo foi avaliar se os participantes levavam em conta a função do comportamento. A elaboração desta Parte baseou-se também nos estudos de MYERS e HOLLAND (2000). Como dito anteriormente, os respectivos autores enviaram aos professores um questionário objetivando examinar a percepção que estes tinham de demonstrações de comportamento em sala de aula e a capacidade de lidar com problemas comportamentais através da utilização de intervenções apropriadas. Para tanto, MYERS e HOLLAND (2000) apresentaram, além das questões já incorporadas, situações descritivas de exibição de indisciplina. Cada situação tinha implícita uma função comportamental, por exemplo, a de “esquiva”²⁰, reforçamento pela atenção dos colegas e reforçamento pela atenção do professor; estas duas últimas não foram descritas na íntegra pelos respectivos autores.

As três situações propostas buscavam dar informações suficientes para que o participante fosse capaz de identificar a função do comportamento apresentado. Era pedido aos professores que dessem respostas livres que descrevessem a melhor estratégia de intervenção.

Foram estabelecidos critérios por MYERS e HOLLAND (2000) para avaliar as intervenções sugeridas em três grupos: *apropriadas* (demonstra algum indício de que o professor consegue identificar e compreender a função do comportamento); *inapropriadas* (não demonstra nenhuma relação com a função do comportamento ou estabelece relação com outra função) e *vagas* (não se encaixa nas características anteriores).

Tendo como base o trabalho de MYERS e HOLLAND (2000), confeccionou-se o Pré-Teste da presente pesquisa. Tal atividade constava de duas situações de comportamento não-acadêmico que ocorriam em função de diferentes aspectos. A primeira situação, retirada de MYERS e HOLLAND (2000), referia-se à função de esquiva, no qual a criança apresenta comportamentos descontrolados como maneira de escapar ou evitar a aula de matemática. A segunda situação referia-se à função de reforçamento pela atenção dos colegas; esta foi elaborada

²⁰ A situação com função de “esquiva” era descrita da seguinte forma: “*um aluno de quarta série declara odiar matemática, joga seus papéis no chão e rasga as páginas do livro da matéria a cada vez que o professor solicita uma tarefa. Como resultado, o professor o manda para a sala do coordenador, mas o comportamento só piora nas duas semanas seguintes*” (p.3).

pela pesquisadora, já que os autores não apresentaram situações que descreviam comportamentos com tal função.

Vale ressaltar que, na presente pesquisa, não foi pedido aos participantes, como no questionário de MYERS e HOLLAND (2000), que ficassem livres para descrever a melhor estratégia de intervenção. Foram, sim, criadas outras questões específicas relativas ao comportamento do aluno, o momento em que ocorria, a ação do professor em relação ao comportamento do aluno e o efeito da ação sobre o comportamento do aluno.

- **Fase 1 - Pré-formação: obtenção das informações.**

A Fase 1 foi realizada em dois encontros. No primeiro houve a aplicação das Partes A e B do Questionário (Caracterização e Informativo sobre Indisciplina).

Para facilitar o contato com o grupo de participantes, foi proposta, inicialmente, uma dinâmica de grupo denominada Cores, cujo objetivo era promover a descontração grupal, a criação de um clima ameno, facilitando a aproximação da pesquisadora com o grupo. A pesquisadora confeccionou tiras de papéis das mais variadas cores e ofereceu aos participantes pedindo que eles escolhessem a cor que tinha a ver com o sentimento do dia. Cada participante escolhia uma cor e, posteriormente, explicava oralmente o porquê da escolha. Para verificar se realmente a dinâmica de grupo tinha provocado o efeito de descontração no grupo, os participantes deveriam rir, movimentar-se, demonstrar expressão facial de contentamento.

Após a dinâmica de grupo, foi entregue para cada um dos participantes a Parte A. Ao término do preenchimento por parte de todos os participantes, foi-lhes entregue a Parte B, solicitando-se o preenchimento da atividade.

No segundo encontro da Fase 1, foi aplicada a Parte C, cujo objetivo foi o de verificar se o participante leva em conta a função do comportamento em relação à indisciplina na sala de aula. Além disso, um segundo objetivo foi criado em função do primeiro encontro, que era o de promover condições favorecedoras de motivação do grupo em relação às atividades de formação. Tal decisão de criar situações que pudessem motivar os participantes passou a estar presente na realização dos posteriores encontros em vista de algumas falas dos participantes: *“Ah não... escrever agora... eu tô cansada, eu quero ir embora... lá vem você pedir pra gente escrever”* (P3); *“eu também não quero escrever”* (P5).

Novamente, a pesquisadora iniciou com procedimentos que tinham como objetivo proporcionar momentos de descontração do grupo. Iniciou o encontro com uma dinâmica de grupo denominada Percepção do Outro. A pesquisadora pediu que fossem formadas duplas, cujos participantes se olhariam por uns minutos. Depois, cada participante, de costas para o outro, mudava alguma coisa em si para em seguida, olharem-se, tentando identificar as mudanças ocorridas.

Para verificar se a dinâmica de grupo tinha provocado o efeito de descontração entre os participantes, estes deveriam participar, rir, movimentar-se e exibir expressão de contentamento. Supunha-se que a presença de tais indicadores funcionaria como uma facilitação para a introdução do segundo momento do encontro (a aplicação da Parte C - Pré-Teste)²¹.

A aplicação do Pré-teste, respondida por escrito pelos participantes, necessitou ser feita de maneira especial, para que se garantisse a motivação do grupo no preenchimento do questionário. Para tanto, a pesquisadora procedeu da seguinte forma: cada participante deveria escolher a Parte C (Pré-Teste) a ser respondida de acordo com a cor do papel que mais lhe agradava (rosa, amarelo, verde etc). A escolha da cor do papel impresso e o preenchimento da atividade funcionavam como pré-requisitos para o ganho de um material considerado como possível condição reforçadora: uma folha, com cor correspondente à do questionário, contendo uma poesia ou letra de música. Por exemplo: se o participante X escolhesse a cor rosa, deveria preencher o questionário e, posteriormente, recebia um papel rosa contendo, por exemplo, uma poesia ou letra de música popular brasileira. Dados informais indicaram que, de fato, poesia e letras de música foram aceitas (“*eu gostei da mensagem, obrigada...*”; “*eu também gostei*”).

- **Fase 2 - Formação de Professores: elaboração do material**

A Fase 2 refere-se especificamente ao período de formação de professores. Foi proposto conteúdo específico em cada encontro. A seguir, apresentaremos os referidos encontros e os conteúdos abordados e, posteriormente, sua aplicação.

O terceiro encontro deu início à fase de formação propriamente dita. Tal encontro referiu-se a diferentes formas de apresentação de ocorrências de comportamentos de indisciplina que

²¹ A palavra “Pré-teste” não foi empregada / falada aos participantes em nenhum momento para evitar possível semelhança com avaliação em geral.

consistiram em *registro cursivo e quadro baseado na análise funcional*, neste último identificando o comportamento de indisciplina com seus possíveis antecedentes e o comportamento subsequente do professor. O objetivo principal era levar os participantes a identificarem duas formas de apresentação de ocorrências de comportamentos de indisciplina.

Durante a elaboração, pela pesquisadora, do terceiro encontro, uma questão se fez presente: quais seriam as ocorrências que poderiam ser consideradas como indisciplina pelos participantes? Havia, então, a necessidade de se criar um critério de escolha. A resposta veio por meio da literatura sobre a temática da indisciplina na sala de aula. A literatura indica que, na opinião de professores, existem alguns comportamentos que são considerados como indisciplina em sala de aula. Tais comportamentos são: *conversar* (em tom normal ou elevado); *gritar* (individualmente e ou com colegas); *cantar* (individualmente e ou com colegas); *brincar* (imitar animais, caçoar, dentre outros); *movimentar-se* (sair do lugar, correr, pular); *responder ao professor* (desobedecer, contrapor-se oralmente); *agredir fisicamente ou verbalmente* (brigar, executar brincadeiras de mau gosto a pessoas ou ao ambiente físico, xingar, danificar objetos ou o prédio da escola); *roubar*; *mentir*; *fazer atividade diferente da proposta* (mexer em agenda, usar walkman); *perguntar sobre outros assuntos*.

Outra forma de verificar, segundo BOCCHI (2002), o que é considerado indisciplina, pelo professor, é observar como ele age frente aos comportamentos dos alunos em sala de aula. Se o professor age de modo a interromper o comportamento, pode-se inferir que se trata de um comportamento considerado inadequado pelo professor. Em outras palavras, pode-se supor que, mediante uma consequência aversiva emitida pelo professor frente a um comportamento x do aluno, este comportamento seja considerado pelo professor como indisciplinado / inadequado. Com tal critério, BOCCHI (2002) analisou ocorrências de indisciplina na sala de aula do ensino médio. Segundo a autora, os comportamentos de indisciplina mais freqüentes eram conversa e movimentação dos alunos.

Na mesma direção, o trabalho de YASUMARU (2006) teve por objetivo o estudo de comportamentos de indisciplina na sala de aula, visando compreender porque ocorrem, identificando os mais recorrentes, as situações que lhe são antecedentes e as formas de atuação do professor diante de sua ocorrência. Foram observadas cinco turmas da 4ª série do Ensino Fundamental (Ciclo I) em duas escolas estaduais de São Paulo. De acordo com o autor, ocorreu

uma variedade de comportamentos considerados indisciplina, em especial destacando-se três: conversa durante a aula, movimentação (andar pela sala de aula) e brincadeiras.

Tendo como base os trabalhos de BOCCHI (2002) e YASUMARU (2006), a pesquisadora escolheu as situações de comportamentos de indisciplina em sala de aula que seriam utilizadas na proposta de formação com os participantes.

Uma vez escolhidas as situações que seriam utilizadas, uma segunda decisão referiu-se à forma de apresentação. Para tanto, a pesquisadora recorreu novamente a BOCCHI (2002) e YASUMARU (2006), agora em relação aos procedimentos de análise dos dados. Os autores apresentam as situações de comportamentos de indisciplina, em primeiro lugar, na versão de registro cursivo. Posteriormente, transformaram os registros cursivos de observações realizadas em sala de aula em episódios que descreviam as interações professor-alunos, tendo como referencial a tríplice contingência, de forma a relacionar os comportamentos dos alunos aos do professor. Para tanto, os autores elaboraram quadros com três colunas, de modo que ao comportamento de indisciplina do aluno (comportamento-alvo) correspondessem os antecedentes (envolvendo o comportamento do professor) e o comportamento subsequente do professor.

Em suma, nos trabalhos de BOCCHI (2002) e YASUMARU (2006), comportamentos de indisciplina registrados de forma cursiva foram transformados em episódios que descreviam as interações professor-alunos, tendo como base a tríplice contingência.

Neste encontro, foram apresentadas ocorrências de comportamentos de indisciplina nas duas formas de registro (registro cursivo e quadro baseado na tríplice contingência); para tanto, optou-se pela escolha de episódios e não pela descrição da aula na íntegra. Dentre os episódios descritivos de ocorrências de comportamentos de indisciplina, selecionados, escolheu-se, para este encontro, um episódio retirado de YASUMARU (2006) (anexo 4).

Vale destacar que o referido autor apresenta, em sua análise, algumas questões em relação às ocorrências de comportamentos de indisciplina. Tais questões foram agregadas, pela pesquisadora, aos episódios escolhidos. Entre elas: quais são os comportamentos indisciplinados que ocorrem em sala de aula? Quando ocorrem tais comportamentos? Como o professor atua diante de sua ocorrência? Qual é o efeito da atuação do professor sobre o comportamento-alvo?

O quarto encontro também se referiu à forma de registro cursivo e quadro de análise funcional. No entanto, diferentemente do encontro anterior, nesta atividade a pesquisadora tinha como objetivo levar os participantes a transformarem um episódio, que está na forma de registro

cursivo, para o quadro baseado na análise funcional; em sendo assim, os participantes deveriam identificar os antecedentes, o comportamento do aluno e o que lhe foi subsequente, identificando, em especial, o efeito da consequência sobre o comportamento de indisciplina do aluno.

Foi elaborado um exercício (anexo 5), tendo como base o trabalho de YASUMARU (2006). Neste exercício, um episódio foi apresentado sob a forma de registro cursivo e, novamente, foram utilizadas, pela pesquisadora, as questões apresentadas pelo autor: Quais são os comportamentos indisciplinados que ocorrem em sala de aula? Quando ocorrem tais comportamentos? Como o professor atua diante de sua ocorrência? Qual é o efeito da atuação do professor sobre o comportamento-alvo?

O quinto encontro referiu-se à análise de episódio apresentado transposto sob a forma de quadro de análise funcional. O objetivo deste encontro manteve-se levar os participantes a identificar os antecedentes, o comportamento do aluno e o que lhe era subsequente, em especial destacando-se a ação intermitente da professora diante do comportamento de indisciplina.

Em função dos encontros anteriores, a pesquisadora decidiu pela apresentação de episódios mais longos. Retirou-se parte de uma aula que havia sido observada pela própria pesquisadora. (anexo 6).

Em relação ao sexto encontro, antes de apresentarmos o conteúdo e os objetivos propostos, é importante salientarmos que, em função de várias queixas apresentadas pelos participantes no encontro anterior a respeito das atividades que vinham sendo desenvolvidas, introduziram-se textos contendo reflexões sobre indisciplina, suas causas, e alternativas de atuação em sala de aula.

Elaborou-se, para este encontro, material que pudesse conter tanto o requisitado pelos participantes (texto sobre indisciplina), como aspectos relativos à análise funcional (anexo 7).

O texto escolhido para este encontro destacava a importância da identificação da função do comportamento. Foram estabelecidos como objetivos para este encontro: levar os participantes a identificarem os antecedentes, o comportamento-alvo e os comportamentos subsequentes do professor, como nos encontros anteriores; levar os participantes a identificarem as diferentes funções de um comportamento; levar os participantes a sugerirem possíveis alterações das variáveis que mantêm o comportamento de indisciplina dos alunos.

Retirou-se parte da introdução do artigo de MYERS e HOLLAND (2000), na qual os autores apresentam a importância de se analisar funcionalmente os comportamentos para,

posteriormente, criar estratégias adequadas de intervenção. Para complementar a discussão e ilustrar diferentes funções de comportamento, foram criados pela pesquisadora dois episódios fictícios. Tais episódios retratavam comportamentos que, apesar de topograficamente iguais, apresentavam funções diferentes. Nestes episódios, os participantes deveriam identificar os antecedentes, o comportamento-alvo e os eventos subseqüentes do professor (ações do professor e dos colegas), identificando diferentes funções de comportamento, com topografia similar, bem como deveriam sugerir possíveis alterações das variáveis que mantinham os comportamentos de indisciplina.

O sétimo encontro referiu-se a situações favorecedoras de indisciplina na sala de aula e a situações favorecedoras de comportamentos acadêmicos. Tal conteúdo foi proposto tendo em vista a natureza das discussões feitas pelo grupo no encontro anterior, bem como o interesse, já destacado em encontros anteriores, por alternativas de manejo da indisciplina na sala de aula. Neste sentido, estabeleceram-se três objetivos principais: levar os participantes a identificar algumas situações que são favorecedoras de indisciplina em sala de aula; fazer com que eles identificassem situações propiciadoras de comportamentos acadêmicos; levar os participantes a relacionar indisciplina e atividade pedagógica.

Para tanto, a pesquisadora elaborou um material contendo três partes (anexo 8): introdução, contraponto e conclusão. A primeira parte teve como base o trabalho de YASUMARU (2006), no qual o autor aponta algumas situações que são favorecedoras de indisciplina na sala de aula. Tais situações são: deixar os alunos sem tarefa, ou porque já terminaram, embora outros ainda não, ou porque não lhes foi atribuída tarefa; propor atividade com padrão repetitivo (cópia-exercício individual e correção na lousa); não exigir participação ativa dos alunos. Essas situações, tidas como favorecedoras de indisciplina na sala de aula, foram transcritas para o material que foi entregue aos participantes, tendo como base algumas questões norteadoras criadas pela pesquisadora: Vocês concordam com o autor? Vocês já perceberam essas situações como favorecedoras de indisciplina na sala de aula? O que vocês fizeram nestas situações? Qual o efeito?

A segunda parte continha descrição de situações favorecedoras de comportamentos acadêmicos (contraponto). Novamente, recorreu-se ao trabalho de YASUMARU (2006), no qual o autor comenta situações favorecedoras de comportamentos acadêmicos, tendo sido apresentado um trecho destacando situações favorecedoras de tais comportamentos. Foram acrescentadas, ainda,

algumas questões norteadoras, criadas pela pesquisadora, as quais faziam referência ao entendimento da citação do autor, bem como à possível relação entre emergência de comportamentos acadêmicos e atividade pedagógica. Tais questões foram: O que o autor ressalta nesta citação? Que relação estabelece entre comportamentos acadêmicos e atividade pedagógica?

Na terceira parte (conclusão) do conteúdo, recorreu-se a um trecho do artigo de DE ROSE (1999), no qual o autor explicita a relação estabelecida entre indisciplina e atividade pedagógica desenvolvida na sala de aula.

- **Fase 2 - Formação de Professores: aplicação**

Como já salientado, o período de formação ocorreu do terceiro ao sétimo encontros.

Iniciou-se o terceiro encontro com uma dinâmica de grupo denominada Presenteie um Amigo. Pediu-se aos participantes que escolhessem seu parceiro de dupla e dissessem a ele que lhe daria um presente, segundo suas características psicológicas. Tais presentes poderiam ser um cd ou um instrumento musical. Ao final, era pedido aos professores que comentassem entre si os presentes oferecidos. Tomou-se, como indicadores de descontração no grupo, a ocorrência de participação, risos e conclusão da atividade demonstrando expressão facial de contentamento.

Em seguida, a pesquisadora deu início à principal atividade do dia utilizando um gravador para registro das falas dos participantes. Tal instrumento foi aceito pelo grupo. Utilizou-se como recurso o retroprojetor da escola e, após a leitura do episódio, em voz alta, foram discutidas as questões norteadoras. Era esperado que os participantes acompanhassem a leitura em voz alta feita pela pesquisadora e respondessem as questões específicas sobre análise funcional, já destacadas anteriormente. Feito isso, a pesquisadora apresentou o quadro de análise funcional da situação descrita de forma cursiva, o qual passou a ser explorado por questões feitas pela pesquisadora; os participantes responderam oralmente as questões feitas por ela.

Diferentemente dos encontros anteriores, no quarto encontro, a pesquisadora não iniciou por meio de dinâmica de grupo; a razão para isto estava relacionada ao número de atividades programadas e ao tempo disponível. A pesquisadora utilizou o gravador para registrar as falas dos participantes. Iniciou entregando, para cada um dos participantes, um papel contendo, por escrito, um episódio descrito na forma de registro cursivo; em seguida, a pesquisadora leu o episódio por

completo em voz alta. Posteriormente, foram empregadas as questões específicas sobre análise funcional de YASUMARU (2006) tais como: quais são os comportamentos apresentados pelos alunos? Como o professor atua diante deles? Qual é o efeito da atuação do professor sobre o comportamento do aluno? A partir das respostas destas questões, o registro cursivo ia sendo transformado, pela pesquisadora, na lousa, para o quadro baseado na análise funcional.

No quinto encontro, como de costume, utilizou-se o gravador para registrar as falas dos participantes. Não houve dinâmica de grupo, deu-se início ao encontro entregando para cada um dos participantes o exercício previamente elaborado. No entanto, em função de encontros anteriores, embora mantido o conteúdo (episódios descritivos de ocorrência de indisciplina), houve alteração na sua forma de execução. Os participantes deveriam identificar os aspectos relacionados à análise funcional, mas de forma oral e não escrita, já que esta última era uma situação criticada pelo grupo. O conteúdo do exercício permitia identificar os antecedentes, os comportamentos dos alunos, o evento subsequente e, principalmente, a ação intermitente da professora frente aos comportamentos dos alunos.

No sexto encontro não só o conteúdo e os objetivos foram propostos em função das queixas dos participantes, como já salientado, mas também a forma de aplicação. A alteração na aplicação foi feita no sentido de oferecer maior espaço à opinião dos participantes, sem perder de vista os objetivos dos exercícios elaborados previamente. Em outras palavras, passou-se a dar espaço para fala, em vez de dar espaço para a escrita, a qual foi rejeitada pelo grupo desde o início.

Como de costume, utilizou-se o gravador para o registro das falas dos participantes. A pesquisadora leu o texto em voz alta, solicitando que os participantes se manifestassem a respeito do que havia sido lido. Em função das colocações dos participantes, foram sendo feitas questões pela pesquisadora, a fim de explorar ao máximo o conteúdo.

Ao perceber que o assunto em relação à citação tinha se esgotado, a pesquisadora passou a ler em voz alta os dois episódios descritivos de indisciplina e, em seguida, solicitou aos participantes que se manifestassem. Em função das colocações feitas pelo grupo, a pesquisadora fez questões e apresentou informações e sínteses, tendo em vista os objetivos propostos.

No desenvolvimento do sétimo encontro não foi permitido, por um dos participantes, o uso do gravador para registro das falas dos professores; em vista disso, apenas algumas falas foram registradas pela pesquisadora. A pesquisadora iniciou o encontro entregando aos

participantes material escrito (introdução e conclusão). A pesquisadora leu em voz alta o conteúdo da introdução e, posteriormente, fez algumas questões (já descritas anteriormente) norteadoras ao grupo. Vale ressaltar que as questões serviam como base para as discussões não devendo ser respondidas rigidamente pelo grupo. Terminada a discussão da introdução, a pesquisadora leu o trecho (contraponto) em voz alta e fez questões norteadoras (já descritas anteriormente) ao grupo. Conforme o grupo se posicionava, a pesquisadora procurava fazer relações entre o posicionamento expressado e o trecho lido. Finalmente, a pesquisadora leu em voz alta o terceiro trecho (conclusão), apresentando questões; a partir das colocações dos participantes, a pesquisadora explorou o conteúdo do trecho apresentado.

- **Fase 3: Pós-formação**

A Fase 3 dos procedimentos (Pós-formação) teve por objetivos avaliar o efeito das atividades de formação, isto é, avaliar se os participantes levaram em conta a função do comportamento, ao analisarem textos descritivos sobre ocorrências de indisciplina na sala de aula e obter a opinião dos participantes sobre a proposta de formação implementada.

Foram utilizados dois encontros. No oitavo encontro, aplicou-se novamente a Parte C da Fase 1 do Pré-Teste, agora denominada de Pós-teste.²²

A pesquisadora informou aos participantes que estaria aplicando novamente um exercício já feito no início do curso. Foi entregue, para cada um, o material a ser respondido por escrito. Deu-se por encerrado o encontro no momento em que todos os participantes responderam as questões e entregaram para a pesquisadora.

No nono encontro, solicitou-se dos participantes uma avaliação sobre as atividades de formação (aspectos positivos e negativos). Utilizaram-se questões norteadoras (quais os aspectos positivos e negativos em relação aos encontros? Como foi desenvolver os encontros durante a HTPC?) As perguntas feitas pela pesquisadora permitiram que expusessem, oralmente, suas opiniões acerca das variáveis que facilitaram e dificultaram as atividades. Em função das colocações dos participantes, foram solicitados o posicionamento sobre o papel da pesquisadora dentro da escola e as variáveis que dificultaram a formação de professores. Vale ressaltar que

²² Em nenhum momento foi empregue / falada a palavra Pós-teste para evitar possível semelhança com avaliação em geral.

neste encontro foi permitido, por insistência da pesquisadora, o uso do gravador para o registro das falas dos participantes.

Procedimento de análise de dados

Antes de apresentarmos os dados obtidos a partir de cada momento da coleta, apresentaremos os procedimentos utilizados para sua análise. Iniciaremos apresentando as informações relativas às observações e, posteriormente, serão apresentadas as relativas à entrevista coletiva e aos encontros de formação.

- *Procedimento de análise das Observações*

O primeiro passo para iniciar a análise foi a digitação do registro cursivo de todas as aulas observadas. Como uma forma de preservar a identidade dos professores, optou-se por numerá-los (P9, P10).

No primeiro momento, ocorreu a leitura das aulas identificando-se trechos nos quais havia a ocorrência de comportamentos que, conforme a literatura indica, o professor pode considerar indisciplina.

Sistematizando pesquisas com professores sobre indisciplina, BOCCHI (2002) elenca um conjunto de comportamentos que são considerados indisciplina, na opinião dos professores e dos alunos. Entre esses comportamentos, destacam-se: *conversar* (em tom normal ou elevado); *gritar* (individual ou com os colegas); *cantar* (individual ou com os colegas); *brincar* (imitar animais, caçar, dentre outros); *movimentar-se* (sair do lugar, correr, pular); *responder ao professor* (desobedecer, contrapor-se oralmente); *agredir fisicamente ou verbalmente* (brigar, executar brincadeiras de mau gosto a pessoas ou ao ambiente físico, xingar, danificar objetos ou o prédio da escola); *roubar*; *mentir*; *fazer atividade diferente da proposta* (mexer em agenda, usar walkman); *perguntar sobre outros assuntos*. Estes são, pois, os comportamentos que poderiam ser considerados como indisciplina pelo professor.

Uma vez identificados os comportamentos, na re-leitura dos trechos em que apareciam, verificou-se que ocorriam em diferentes contextos – organização das atividades pela professora, exposição do conteúdo etc. Passou-se, então, a ter um critério de corte dos trechos. O critério

utilizado para tal foi a mudança de conteúdo / ou atividade proposto (a) pelo professor na sala de aula. Identificou-se, então, o início daquele (a) atividade/ conteúdo e seu final. Desta feita, o registro cursivo foi separado em trechos, que mostravam a ocorrência de comportamentos que, de acordo com a literatura, poderiam ser considerados, pelo professor, como indisciplina (a partir de agora denominaremos comportamentos-alvo); tais trechos foram enumerados sequencialmente.

Procedeu-se à leitura dos trechos, identificando-se os tipos de comportamentos-alvo que ocorreram durante as aulas observadas, bem como seus antecedentes e de que forma o professor consequência sua ocorrência. Em relação a cada tipo de comportamento, quantificou-se a sua ocorrência em cada trecho, isto é, somaram-se todas as menções, no registro, a algum comportamento dos elencados por BOCCHI (2002).

Quanto às ações da professora, além de quantificar as ações destinadas a tais comportamentos-alvo, identificou-se também o seu efeito sobre o comportamento do aluno. (modelo de análise anexos 9 e 10).

Posteriormente, se procurou agrupar, em tabela, todas as ocorrências relacionadas aos comportamentos-alvo apresentados pelos alunos. Abaixo, dois exemplos de trechos nos quais havia menção a comportamentos –alvo e dos aspectos que neles foram destacados.

1. P²³. inicia a aula de matemática dizendo: *“hoje, vocês verão um conteúdo que não está diretamente relacionado aos números. Nós veremos a parte da geometria. Quando eu falo de geometria eu falo de formas Geo...? Mais ou menos 8 alunos respondem: “geométricas”. Enquanto isso, ouve-se conversa na sala. P. continua explicando a matéria dizendo: “Lá na pré-escola, nós aprendemos 3 formas geométricas. Um aluno interrompe e responde: quadrado, triângulo e losango. A professora questiona: Quadrado, triângulo e? Três alunos respondem: Circulo. A professora repete a resposta dada e diz que está correta. Continua em pé na lousa e escreve o nome formas geométricas. Enquanto isso, os alunos mantêm a conversa e, a grande maioria, escreve no caderno. P. continua escrevendo na lousa.*

P. expõe conteúdo de forma dialogada– A. conversa – P. ignora (continua expondo conteúdo).

P. escreve na lousa – A. conversa – P. ignora. (continua escrevendo na lousa).

Contexto: Exposição de formas geométricas.

Comportamento alvo: conversa (2).

Antecedentes: P.expõe conteúdo (1) ; escreve na lousa (1)

Subseqüentes: ignora a ocorrência (continua expondo conteúdo / continua escrevendo na lousa). (2)

2. P. acompanha a execução do exercício. P. pede que outra aluna vá até à lousa e responda o exercício. Aluna vai e escreve. P. lê sua resposta e diz: Isso! Aluna volta para seu lugar. alunos conversam. P. diz: ô pessoal! Alunos continuam conversando. P. vai em direção a uma aluna, fica em pé perto dela e corrige seu caderno. Um aluno responde o exercício seguinte. P. diz: nos não chegamos lá ainda. Um outro aluno coloca objeto na boca. P. diz: o que você tem na boca? Aluno não fala nada e tira o objeto da boca. A maioria dos alunos conversa.

P. corrige oralmente exercício feito pelos alunos na lousa – As. conversam – P. chama a atenção – As conversam.

P. responde questão acadêmica de aluno – A. põe objeto na boca – P. questiona sobre comportamento inadequado – A. tira o objeto da boca.

Contexto: Exercício III

Comportamento alvo: conversa (2); atividade diferente da proposta (objeto na boca) (1)

Antecedentes: corrige exercício oralmente feito pelos alunos na lousa (1); responde questão acadêmica de outro aluno (1)

Subseqüentes: chama a atenção da turma (1); questiona sobre comportamento inadequado do aluno (1);

Efeito sobre o comportamento-alvo do aluno: alunos continuam conversando; aluno tira objeto da boca.

- *Procedimento de análise da Entrevista Coletiva*

A Entrevista Coletiva foi gravada e todas as falas dos participantes foram transcritas na íntegra. Após a transcrição, procedeu-se à leitura do material identificando os participantes e como se posicionavam em relação à indisciplina. As falas dos participantes foram lidas, identificando-se a qual aspecto se referia: à própria concepção de indisciplina, às razões de sua ocorrência, aos comportamentos considerados como indisciplina, às formas de atuar frente aos mesmos. Abaixo, alguns trechos da entrevista que exemplificam este procedimento de análise.

1. A pesquisadora pergunta: *qual o conceito de indisciplina, na opinião de vocês?*

Uma das professoras iniciou a discussão dizendo “*Dentro de uma regra que você coloca, uma regra que existe, o aluno não está atento a essa regra. Ele não pára para ouvir o professor...*”

²³ Professor.

acho que é isso". (Conceito de indisciplina– o aluno não responde ou não se comporta de acordo com as regras colocadas pelo professor).

2. P10 complementa dizendo: *acho que é isso mesmo... a indisciplina está relacionado ao estabelecimento de algumas regras e que a criança não tem limites de estar respeitando aquelas regras em situação nenhuma..* (Conceito de indisciplina – o aluno não respeita as regras colocadas pelo professor / Razões: criança não tem limites).

Tendo organizado o conjunto de falas, procedeu-se à sua re-leitura e cotejamento a fim de identificar como este grupo de professores se posiciona em relação à indisciplina. (entrevista na íntegra – anexo 11).

- *Procedimento de análise da Proposta de Formação*

O procedimento de análise da Proposta de Formação foi estabelecido em função de como os dados puderam ser registrados: escrita e participação oral dos participantes. Obteve-se um conjunto de dados (escritos) referentes ao Questionário de Caracterização (Parte A), Questionário Informativo sobre Indisciplina (Parte B), Pré-Teste e Pós-Teste. No entanto, tinha-se também um conjunto de falas, gravadas em fita K7, ocorridas durante todos os encontros ocorridos do Pré-Teste ao Pós-Teste. A seguir, os procedimentos de análise adotados em relação à parte escrita dos encontros.

O Questionário de Caracterização continha questões que deveriam ser assinaladas pelos participantes. No procedimento de análise, procedeu-se à leitura de cada questionário procurando estabelecer códigos que não permitissem a identificação dos participantes. Posteriormente, as respostas foram computadas, tendo-se uma visão geral do grupo, conforme os seguintes aspectos: idade, sexo, estado civil, informação sobre experiência profissional e acadêmica.

No procedimento de análise do Questionário Informativo sobre Indisciplina também se adotou os mesmos códigos aos participantes, já estabelecidos no Questionário de Caracterização. O Questionário Informativo sobre Indisciplina continha questões que deveriam ser assinaladas pelos participantes e também questões abertas que possibilitavam uma variedade de respostas. As categorias adotadas nas questões 1, 2, 3 e 7 foram em função das alternativas disponíveis passíveis de serem assinaladas pelos participantes. Já nas questões 4, 5 e 6 foram criadas categorias que permitiram a classificação das respostas dos participantes, por tratar-se de questão

aberta. Em relação à Questão 4, foram criadas as categorias Psicologizantes, Sociologizantes e Campo Pedagógico, apontadas por AQUINO (2003). Na Questão 5, foram criadas as categorias Atribui a função a si mesmo e Atribui a função ao Outro. Na Questão 6, foram utilizadas as mesmas categorias apontadas por Aquino (2003).

Em relação ao Pré-Teste, procedeu-se à leitura de cada material adotando os mesmos códigos aos participantes. Após esta etapa, criaram-se Quadros nos quais puderam ser registradas todas as perguntas e as respostas de cada participante em relação a cada questão. Todas as respostas foram digitadas e transpostas na íntegra para o Quadro. Primeiro, criou-se o Quadro 4 (anexo 12) contendo as perguntas e respostas da Situação 1. Na questão A, havia a possibilidade de negar, afirmar ou não responder a pergunta (*sim / não/ em branco*). Era esperado que o participante julgasse o comportamento apresentado pelo aluno como indisciplina ou não. Na questão B, foram criados os seguintes aspectos: *características do aluno, falta base familiar e dificuldade na matéria*. Na questão C, as respostas foram agrupadas em: *durante a aula, frente à dificuldade, quando joga papéis no chão e rasga os livros quando o professor solicita a tarefa*. Na questão D, estabeleceram-se dois aspectos: *identifica ou não identifica a ação da professora*. Na questão E, classificaram-se as respostas como: *eficiente, ineficiente com justificativa adequada, ineficiente com justificativa inadequada e não avaliou a ação da professora*.

Posteriormente, procedeu-se à leitura da Situação 2, criando-se o Quadro 5 (anexo 13) com as perguntas e respostas de cada participante. Na questão A, era esperado que o participante também julgasse o comportamento apresentado pelo aluno como sendo indisciplina ou não. Na questão B, foram considerados os seguintes aspectos: *características do aluno, contexto de sala de aula* (atuação da professora e chamar a atenção). Na questão C, foram considerados os seguintes aspectos: *enquanto o aluno grita e sorri e imita animal, frente à dificuldade, enquanto a professora conversa com outro grupo e enquanto G2 perturba a sala*. Na questão D, estabeleceram-se dois aspectos: *identifica a ação e não identifica a ação*. Na questão E, as respostas foram classificadas como *eficiente, eficiente com justificativa inadequada, ineficiente e não avaliou a ação da professora*. Na questão F, era esperado que o participante identificasse outras ocorrências de comportamentos de indisciplina, incorporando as respostas na classificação da questão A.

O procedimento de análise do Pós-Teste (Quadros 6 e 7 – anexos 14 e 15) foi idêntico ao do Pré-Teste. Após a construção dos Quadros referentes ao Pré e Pós-Testes, foi feita uma análise comparativa entre das respostas.

Conforme dito anteriormente, algumas sessões do processo de formação foram gravadas²⁴ em fitas K7; estas foram transcritas na íntegra, enumerando-se os parágrafos e os encontros. Durante a leitura do material, utilizaram-se os mesmos códigos em relação aos participantes. Conforme foram sendo realizadas as leituras das falas dos participantes em cada encontro, foram considerados os seguintes aspectos:

1) Dados explícitos e indiretos sobre a aceitação da Proposta de Formação pelos participantes:

1.a - aspectos positivos.

1.b - aspectos negativos.

2) Condições oferecidas durante a aplicação da Proposta de Formação.

3) Aspectos da análise funcional (antecedente, comportamento e subsequente).

Procedeu-se à re-leitura dos encontros, identificando o que apareceriam nas falas dos participantes, agrupando-se todas as falas a respeito de cada aspecto (modelo de análise anexo 16).

²⁴ Exceto os encontros 6 devido à reunião extra dos professores e o encontro 8 por não aceitação do gravador por um dos participantes.

RESULTADOS

Antes de apresentarmos os dados sobre a indisciplina, traremos informações mais detalhadas sobre o grupo de professores que participaram da presente pesquisa.

I - Caracterização dos participantes

Os dados a seguir permitem identificar algumas características dos participantes.

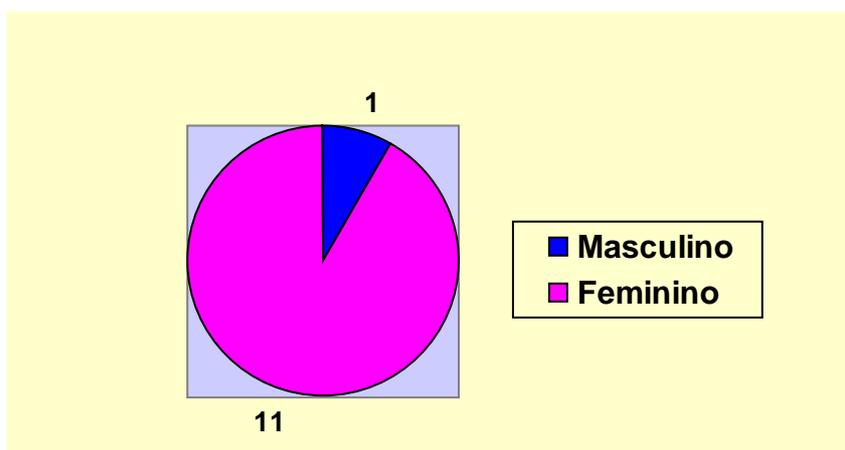


Figura 1. Número de participantes por sexo²⁵.

Verifica-se, de acordo com a Figura 1, que a quase totalidade dos participantes (11 deles) é do sexo feminino, de acordo com a tendência predominante no magistério.

²⁵ Um dos participantes não respondeu o Questionário de Caracterização (P13).

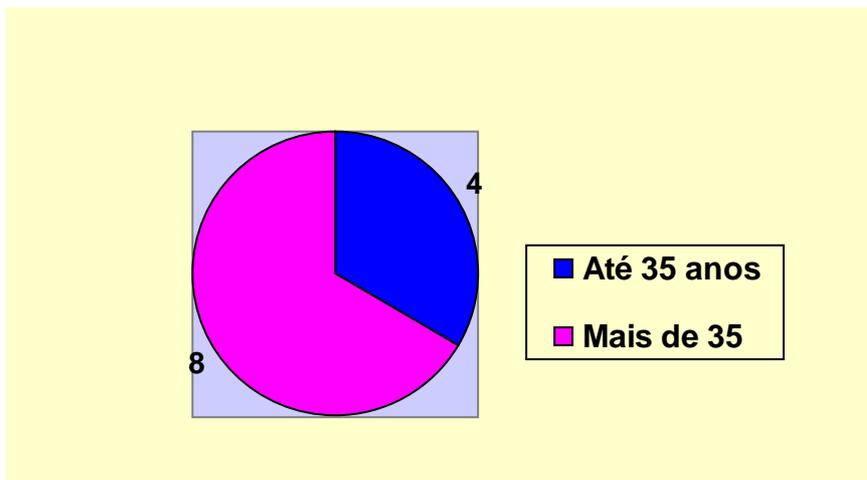


Figura 2. Número de participantes por Idade.

Analisando-se a idade dos participantes, verifica-se que apenas quatro deles têm até 35 anos; os demais têm idade superior a 35 anos, merecendo destaque o número de sujeitos com mais de 51 anos (3 deles). Ainda, vale esclarecer que nenhum dos participantes tem idade inferior a 25 anos. Tais dados indicam tratar-se de um grupo de professores que se encontra na maturidade e que, de acordo com informações obtidas, têm compromissos familiares, já que apenas três deles são solteiros.

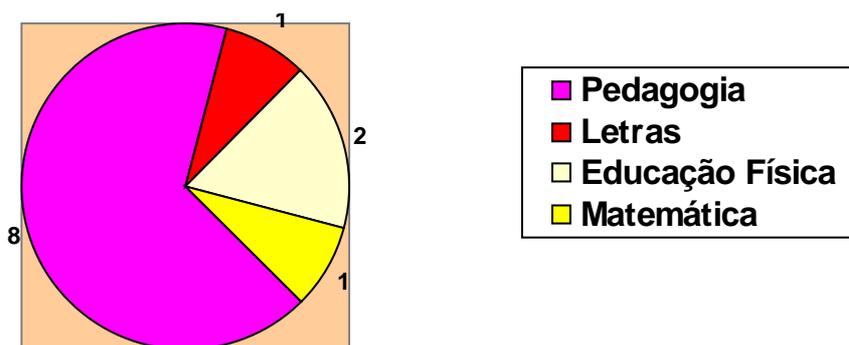


Figura 3. Área de Formação Acadêmica.

Pode-se destacar, em relação à formação acadêmica dos sujeitos, a predominância da área de Educação, já que oito participantes fizeram o curso de Pedagogia, sendo que alguns destes apresentam também outra graduação. Dos participantes que não têm formação em Pedagogia, dois são da área de Educação Física, um de Matemática e um de Letras.

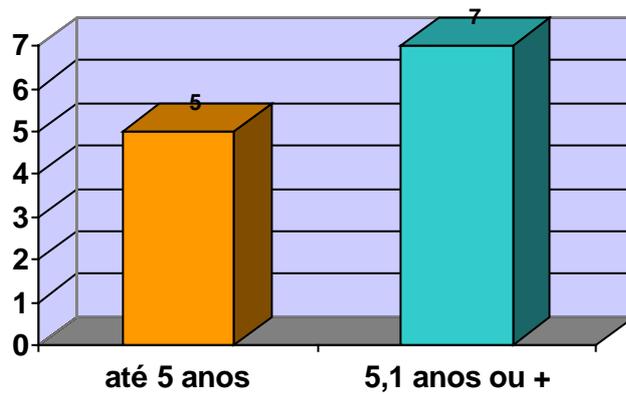


Figura 4. Tempo de Experiência Docente.

Observando-se os dados da Figura 4, constata-se que cinco participantes têm menos de cinco anos de experiência na profissão; o restante tem acima de cinco anos, sendo que seis deles têm acima de 14 anos de atuação. Portanto, este grupo é composto tanto por profissionais que estão no primeiro quinquênio da carreira quanto por profissionais bastante experientes na docência.

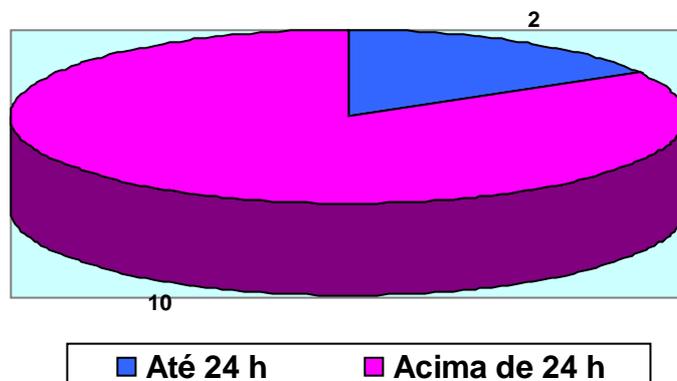


Figura 5. Carga Horária semanal.

Quanto à carga horária semanal, verifica-se que apenas dois participantes trabalham até 24 horas semanais. Dos dez restantes, a maioria possui carga horária semanal entre 25 e 30 horas, sendo que quatro participantes têm jornada acima de 31 horas semanais. Se considerarmos que a carga horária de trabalho de um professor praticamente é restrita à sala de aula, tal carga horária é extremamente elevada para grande parte deles, significando pouca disponibilidade de horários para preparação de aula e correção de material dos alunos.

Além de possuírem carga horária semanal elevada, parte dos participantes atua em duas escolas, como se pode verificar na Figura 6.

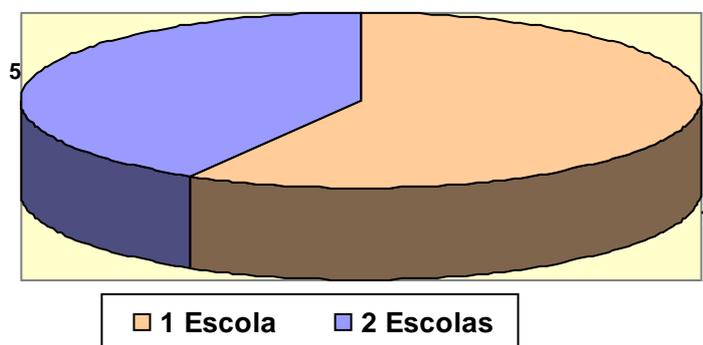


Figura 6. Número de Escolas em que trabalham.

Em relação ao número de escolas em que os docentes trabalham, embora a maior parte dos participantes (sete deles) trabalhem em uma única instituição, isto não ocorre com cinco

deles. Pode-se afirmar que a situação dos sete que trabalham em apenas uma escola propicia um relativo conforto em termos de permanecer na mesma unidade escolar, evitando perda de tempo com deslocamento entre uma escola e outra, além do custo mais reduzido com transporte, entre outros; em sendo assim, quase metade não tem tal conforto.

Em suma, o grupo de participantes da presente pesquisa é representado quase que na sua totalidade por docentes do sexo feminino com formação na área da Educação. Além disso, infere-se ser um grupo que se dedica exclusivamente à docência, conforme mostra sua elevada carga horária semanal e número de escolas em que trabalham, sendo composto tanto por profissionais que possuem experiência quanto por profissionais que estão no quinquênio inicial da carreira docente. Interessante também destacar que nenhum participante teve, no decorrer da sua carreira, algum treinamento em análise funcional.

II - A ocorrência da indisciplina na sala de aula

1. O que foi observado.

Faremos a apresentação dos dados obtidos na observação das aulas de cada professor. Iniciaremos pelas aulas de P10, responsável por uma das turmas de quarta-série da presente escola.

Contexto das aulas de P10: Das três aulas observadas de P10, na primeira foi trabalhado conteúdo de matemática com os alunos. A estratégia utilizada por P10 nesta aula baseou-se em exposição da matéria de forma dialogada com os alunos, na qual a professora, constantemente, fazia exposição da matéria por meio de um diálogo no qual fazia questão e, algumas vezes, dava dicas iniciando a palavra e aguardando a resposta dos alunos, como exemplificado a seguir: “ P10: *quando eu falo de geometria, eu falo de formas geo...? Aluno responde: métricas.*” ; “ P10: *No nosso dia-a-dia, a gente vê que tem geometria... na nossa sala de aula, tem geometria? Alunos respondem: sim.*” P10 manteve-se nesse padrão durante esta primeira aula, obtendo respostas de alunos às questões que fazia; ao mesmo tempo, houve ocorrência de

comportamentos-alvo. Os recursos utilizados por P10 foram a lousa e os objetos da sala de aula que correspondiam ao conteúdo de matemática que estava sendo apresentado.

Na segunda aula, P10 trabalhou o conteúdo de Língua Portuguesa utilizando como estratégia a correção de exercícios na lousa. Alguns alunos, conforme eram indicados pela professora, respondiam os exercícios na lousa; os outros realizavam os exercícios e a correção no caderno. Enquanto eram realizados e corrigidos os exercícios na lousa, os alunos também apresentavam os comportamentos-alvo. Na terceira aula, P10 trabalhou novamente conteúdo de Língua Portuguesa, utilizando como estratégia a exposição de matéria de forma dialogada como no exemplo a seguir: “P10: *A palavra que a gente mais usa com a letra H, é ho...?A: mem*”. P10 manteve-se nesse padrão boa parte da aula e introduziu exercícios a serem feitos pelos alunos no caderno. Os alunos escreviam em seus cadernos, indicando a execução dos exercícios e, paralelamente, alguns deles emitiam comportamentos-alvo.

A seguir, a apresentação da Tabela 1, que indica a frequência dos comportamentos-alvo nas aulas da respectiva professora.

Tabela 1. Frequência²⁶ dos comportamentos-alvo.

Comportamentos-alvo	Frequência
Conversar	52
Movimentar-se (mudar de lugar; andar pela sala, ficar em pé)	24
Fazer atividade diferente da proposta (mexer no brinco; objeto na boca; puxar cabelo do colega; objeto na mão)	7
Imitar animal	1
Fazer barulho (som)	1
Total	85

Conforme apontado anteriormente, procurou-se quantificar os comportamentos-alvo. De acordo com a Tabela 1, podemos verificar 85 ocorrências de tais comportamentos durante as três aulas observadas de P10. Dentre os diferentes tipos elencados, destaca-se o *conversar* como o mais presente nas aulas, seguido do *movimentar-se* (mudar de lugar, andar pela sala e ficar em pé). Os outros três - *fazer atividade diferente da proposta* (mexer no brinco, objeto na boca,

²⁶ Frequência refere-se ao número de vezes em que o comportamento ocorreu durante as três aulas observadas.

puxar cabelo do colega e objeto na mão), imitar animal e fazer barulho – pouco ocorreram. Assim, nas aulas de P10 basicamente ocorreram conversas e movimentação durante a aula.

Abaixo, dois exemplos de trechos nos quais aparece a ocorrência de conversa e de movimentação, os mais freqüentes dos comportamentos-alvo.

Exemplo 1: Aula 1 – P. ainda em pé em frente à lousa desenha uma reta deitada e depois outra em pé e pergunta: *aqui elas estão em quais posições?* Mais ou menos uns 10 alunos respondem: *vertical e horizontal*. Um aluno levanta e vai até o seu colega. P. continua em pé em frente à lousa e escreve. Um aluno pergunta: *é pra copiar?* P. diz: *ainda não!* Enquanto isso, a sala mantém conversas paralelas... P. continua explicando sobre linhas vertical e horizontal. Pergunta: *quando eu durmo, fico em que posição?* Uns dez alunos respondem: *horizontal*. Enquanto isso, a classe mantém conversa. P questiona: *o círculo é formado por uma reta?* Uns dez alunos respondem: *não*. A professora diz que não é mesmo e pergunta: *ele é formado por uma linha?* Um aluno pergunta: *torta?* A professora diz: *Curva*. Enquanto isso, um aluno levanta e vai até seu colega; a classe mantém conversa e todos escrevem no caderno. <...> P. continua respondendo a pergunta do aluno.

Focalizando cada uma das ocorrências dos comportamentos-alvo e seus respectivos antecedentes e as ações subseqüentes da professora, poderíamos esquematizar o trecho acima como exposto, a seguir.

- P. escreve na lousa/ expõe matéria de forma dialogada – A. *movimenta* (levanta e vai até colega)
- P.ignora.
- P. escreve na lousa – As. *conversam* – P. ignora.
- P. expõe matéria de forma dialogada - As. *conversam* – P. ignora
- P. expõe matéria expõe matéria de forma dialogada – A. *movimenta* (levanta e vai até colega).
- As. *conversam* - P. ignora.

A partir da esquematização realizada, é possível verificar que, no contexto de exposição de conteúdo, no caso o relativo às linhas verticais e horizontais, ocorreram dois dos comportamentos-alvo: conversa (por 3 vezes) e movimentação, no caso A. levanta a vai até colega (por 2 vezes). Quanto às condições antecedentes, verifica-se que a ocorrência dos comportamentos-alvo se deu enquanto P10 escreve na lousa (por 2 vezes) e enquanto ela expõe a matéria de forma dialogada (por 3vezes). No que se refere às ações subseqüentes da professora,

verifica-se que todas as vezes em que ocorreram os comportamentos-alvo, a professora não emitiu conseqüências direcionadas a estes comportamentos, ao contrário, ignorou-os (nas 5 ocasiões em que ocorreram), já que dá continuidade às atividades que vinha desenvolvendo.

Exemplo 2: Aula 3 – P. volta para a lousa e escreve outro exercício. A maioria olha na direção da professora e escreve no caderno. Alguns repetem a palavra que P. escreve. Um aluno fica em pé. P. diz: *F, senta!* Aluno continua em pé. P. volta a escrever na lousa. Aluno ainda em pé. P. diz: *F, o que está acontecendo?* Aluno continua em pé. P. continua escrevendo na lousa. Três alunos em pé e conversam alto. P. vira para a sala. Alunos diminuem barulho. P. volta a escrever na lousa. Aluno permanece em pé. A maioria escreve e olha para a lousa. Aluno em pé. P. vira e diz: *tá adiantado pra ficar brincando?* Aluno senta.

Tendo como foco o comportamento-alvo e seus respectivos antecedentes e subseqüentes, poderíamos esquematizar o trecho acima como exposto, a seguir.

- P. escreve na lousa – A. movimenta (aluno em pé) – P. manda sentar – A. em pé.
- P. escreve na lousa -- A .movimenta (em pé) – P. questiona sobre comportamento inadequado do aluno – A. continua em pé.
- P. escreve na lousa – As. movimentam (em pé) e conversam – P. olha para alunos – As diminuem barulho.
- P. escreve na lousa – A. movimenta (em pé) – P. chama a atenção A. senta.

A partir da esquematização realizada, é possível verificar que, no contexto de novo exercício de Língua Portuguesa, ocorreram cinco dos comportamentos-alvo: conversa (1 vez) e movimentação, no caso de aluno em pé (por 4 vezes). Quanto às condições antecedentes, verifica-se que a ocorrência dos comportamentos-alvo se deu enquanto P10 escreve na lousa (por 4 vezes). No que se refere às ações subseqüentes da professora, verifica-se que todas as vezes que ocorreram os comportamentos-alvo, a professora emitiu conseqüências direcionadas a estes comportamentos, (nas 4 ocasiões em que ocorreram), diversificando as ações como pedindo para aluno emitir o comportamento oposto ao apresentado; questionando sobre o comportamento tido como indisciplina; olhando para os alunos e chamando a atenção. O efeito dessas ações da professora sobre o comportamento do aluno teve resultados diversos: em dois casos, não teve

efeito e em dois resultou em mudanças do comportamento-alvo (diminuição da intensidade e comportamento desejado).

Além de identificar a ocorrência de comportamentos-alvo, conforme já salientado, foi feita a identificação de seus antecedentes. Considerando-se todas as observações, verificou-se que os comportamentos-alvo ocorrem diante das seguintes situações:

- professora escreve na lousa;
- expõe matéria de forma dialogada;
- corrige exercício oralmente feito pelos alunos na lousa;
- responde pergunta acadêmica de aluno;
- anda pela sala;
- pede que peguem material;
- corrige caderno de aluno;
- apaga a lousa;
- chama a atenção de outro aluno;

Dessas situações apontadas, vale destacar que houve uma maior ocorrência dos comportamentos-alvo quando a *professora escreve na lousa e quando ela expõe matéria de forma dialogada*. Vale destacar que em todas as situações nas quais verificou-se a ocorrência de comportamentos-alvo, as ações de P10 estavam relacionadas ao que estava sendo desenvolvido em sala de aula, muitas delas durante a exposição da matéria / conteúdo proposto. Em nenhum momento, verificaram-se situações nas quais a professora estivesse ausente da sala de aula ou tivesse interrompido a aula para conversar com pessoas estranhas ao contexto da sala de aula (por exemplo, outra professora, diretora, secretária), diferentemente do detectado em YASUMARU (2006).

Em continuidade, também foram verificadas as formas de atuação de P10 frente à ocorrência dos comportamentos-alvo. Além de manter-se agindo em função das atividades didáticas que desenvolve (portanto, ignorando as ocorrências dos comportamentos-alvo), verificou-se que P10 também agiu de forma direcionada aos próprios comportamentos-alvo, atribuindo a função de lidar com tais comportamentos a si mesma e não a outra pessoa (a diretora, por exemplo), tendo apresentado ações diversificadas:

- chama a atenção (reclama do comportamento-alvo, faz pergunta sobre o comportamento-alvo, refere-se a / identifica o comportamento-alvo);

- ameaça (chamar mãe / ficar sem almoço / não deixar lavar as mãos);

- pede para aluno emitir comportamento oposto ao apresentado (sentar; ficar quieto, voltar para o lugar, tirar objeto da boca)

- olha na direção dos alunos;

Vale destacar que diante da ocorrência de comportamentos-alvo, verificou-se que P10, quando age em função deles, opta, na maioria das vezes, por *chamar a atenção*, obtendo redução imediata na intensidade ou frequência do comportamento. No entanto, tal redução ocorre apenas temporariamente, pois os comportamentos-alvo voltam a ocorrer logo depois.

Em que situações P10 age em direção aos comportamentos-alvo ou os ignora ? Pudemos verificar que P10 apresentou ações a eles direcionadas quando:

- escreve na lousa

- expõe matéria de forma dialogada

- corrige exercício oralmente feito pelos alunos na lousa

- responde pergunta acadêmica de aluno

- pede que alunos peguem material

- corrige caderno de aluno

- apaga a lousa

- anda pela sala.

Verificou-se que de tais ocasiões, é frente à primeira que mais frequentemente P10 agiu de forma direcionada aos comportamentos-alvo no sentido de diminuir/ eliminar sua ocorrência. No entanto, pudemos verificar também que P10 continua a realizar as atividades didáticas, portanto ignora tais comportamentos, praticamente nas mesmas ocasiões, com maior frequência nas duas primeiras que estão arroladas a seguir:

- escreve na lousa

- expõe matéria de forma dialogada

- corrige exercício oralmente feito pelos alunos na lousa

- pede que alunos peguem material

- corrige caderno de aluno

- anda pela sala
- responde pergunta acadêmica de outro aluno
- enquanto chama a atenção de outro aluno

Os trechos abaixo exemplificam que houve a ocorrência de comportamentos-alvo diante de situações similares e a consequência de tais comportamentos não foi consistente.

Exemplo 1: Aula 1 – P. pergunta: *o quadrado tem 4?* Alguns alunos respondem: *Lados*. P. acrescenta: *também tem 4?* Um aluno responde: *pontas*. P. continua em pé e escreve na lousa. Os alunos conversam. / P. pergunta: *cada lado do quadrado é formado por uma linha o quê?* Dois alunos respondem: *horizontal*. P. diz: *reta, não é isso?* Alguns alunos dizem: *É*. Enquanto isso, alguns alunos conversam e a maioria escreve no caderno; outros olham para o lado ou mexem no material. P. continua em pé em frente à lousa, escreve e pergunta: *essas duas retas que eu estou traçando são duas retas?* Uns dez alunos respondem: *horizontais*. Um aluno pergunta: *professora, o círculo também não tem dois lados?* A professora olha para ele, não responde e continua explicando sobre o quadrado. Enquanto isso, alguns alunos conversam e escrevem no caderno. P. continua explicando sobre quadrado.

Poderíamos esquematizar o trecho acima como exposto, a seguir.

- P. expõe matéria de forma dialogada/ escreve na lousa – As. conversam – P. ignora
- P. expõe matéria de forma dialogada – As. conversam – P. ignora.
- P. escreve na lousa / expõe matéria de forma dialogada – A. conversam P. ignora.

A partir da esquematização realizada, é possível verificar que, no contexto de exposição de conteúdo, no caso o relativo ao quadrado, ocorreu um dos comportamentos-alvo: conversa (por três vezes). Quanto às condições antecedentes, verifica-se que a ocorrência do comportamento-alvo se deu enquanto P10 escreve na lousa e/ou expõe matéria de forma dialogada (por 3 vezes). No que se refere às ações subsequentes da professora, verifica-se que todas as vezes que ocorreu o comportamentos-alvo, a professora não emitiu consequências direcionadas a estes comportamentos, ao contrário, ignorou-os, já que dá continuidade às atividades que vinha desenvolvendo.

Exemplo 2: Aula 1 – P. pede que os alunos pulem uma linha. Um aluno diz: *ô professora, ela não sabe ler aqui ó!* P. diz: *Ah, sim!* Escreve na lousa. Aluno levanta e vai até colega. P. continua escrevendo na lousa. Classe mantém conversa paralela, escreve no caderno. P. pergunta: *quando eu vejo um lago paradinho, a superfície fica lisinha, né? E seu olhar ele de longe parece uma linha horizon?* Alguns alunos completam: *tal!* Os alunos continuam escrevendo no caderno. P. diz: *o contrário da horizontal...* Um aluno interrompe e diz: *vertical.* A professora pergunta: *é a?* O mesmo aluno diz: *vertical.* Alguns alunos conversam. A professora diz: *vertical.* A professora olha para os alunos e diz: *tem gente conversando, vai ficar atrasado!* A classe diminui um pouco o barulho. P. continua escrevendo na lousa sobre retas e acompanha o desenho emitindo sons: *vertical, horizontal.* Um aluno pergunta se pode escrever com caneta. Ela diz: *pode com caneta azul.* O aluno diz: *ôpa!*

Este trecho permite focalizar o comportamento-alvo em situações similares às destacadas no exemplo acima, no entanto, com conseqüências dirigidas ao comportamento-alvo.

- P. escreve na lousa – A. movimenta (levanta e vai até colega) – P. ignora.
- P. escreve na lousa – As. conversa – P. ignora
- P. expõe matéria de forma dialogada – As. conversam – P. identifica comportamento inadequado – As. diminuem barulho.

A partir da esquematização realizada, é possível verificar que, no contexto de escrita na lousa, no caso o relativo à linha horizontal, ocorreram dois dos comportamentos-alvo: conversa (por duas vezes) e movimentação (uma vez). Quanto às condições antecedentes, verifica-se que a ocorrência do comportamento-alvo se deu enquanto P10 escreve na lousa (por 2 vezes) e também quando expõe matéria de forma dialogada (por 1 vez). No que se refere às ações subseqüentes da professora, verifica-se que diante das três ocorrências dos comportamentos-alvo, ela ignora por duas vezes e emite conseqüência uma vez. Ao se dirigir ao comportamento-alvo, o efeito da sua ação é a redução da intensidade do comportamento-alvo.

Analisando-se as aulas de P10, não foi possível verificarmos um padrão sistemático de atuação frente aos comportamentos-alvo, seja conseqüenciando-os no sentido de reduzir/eliminá-los, seja ignorando-os; verificamos que diante de situações similares (quando expõe matéria de forma dialogada, quando corrige exercício, quando responde pergunta de outro aluno) tanto ignora a ocorrência de tais comportamentos quanto os conseqüência de forma punitiva, muito

embora branda. Ora é permitido conversar, ora o aluno é punido por emitir esse comportamento. Poderíamos, então, questionar: P10 age de maneira inconsistente e, ao assim proceder, talvez dificulte, ao aluno, a discriminação das situações em que recebe conseqüências punitivas ou P10 apenas age quando a intensidade do comportamento-alvo pode se tornar maior e, conseqüentemente, pode interferir no desenvolvimento das atividades acadêmicas?

Um dos aspectos que nos chamou a atenção é que, diferentemente do ocorrido em relação à conversa e à movimentação, frente as quais ora ignora e ora age na direção de eliminá-las, o que poderia indicar inconsistência perante esses comportamentos, P10 sempre agiu no sentido de eliminar a ocorrência dos seguintes comportamentos dos alunos: mexer no brinco, ter objeto na boca, puxar cabelo do colega e ter objeto na mão. Em outras palavras, P10 age sempre (é consistente) no sentido de eliminar *os comportamentos agressivos e a execução de atividade diferente de, ou que pode ser incompatível com, a atividade por ela proposta.*

Diferentemente, no caso de conversas e movimentação, conforme já destacado anteriormente, P10 ignora parte das ocorrências ficando sob controle daquilo que ensina; ao ignorar tais comportamentos da forma como o faz, cria condições para que os alunos tenham maior participação acadêmica em classe, o que se verificou na maioria das vezes. Embora tenhamos apontado uma ocorrência considerável de conversas e movimentação, comportamentos que segundo a literatura são tidos por professores e alunos como indisciplina, pudemos observar que houve freqüentes participações orais dos alunos, indicando que as condições propostas por P10 eram favorecedoras de comportamentos acadêmicos. A seguir, um dos trechos nos quais P10 ignora a ocorrência de conversa, comportamento tido como indisciplina, e há ocorrência de comportamentos acadêmicos, no caso participação oral dos alunos.

Aula 1- P. inicia a aula de matemática dizendo: *“hoje, vocês verão um conteúdo que não está diretamente relacionado aos números. Nós veremos a parte da geometria. Quando eu falo de geometria eu falo de formas Geo...? Mais ou menos 8 alunos respondem: “geométricas”. Enquanto isso, ouve-se conversa na sala. P. continua explicando a matéria dizendo: “Lá na pré-escola, nós aprendemos 3 formas geométricas. Um aluno interrompe e responde: quadrado, triângulo e losango. A professora questiona: Quadrado, triângulo e? Três alunos respondem: Círculo. A professora repete a resposta dada e diz que está correta. Continua em pé na lousa e escreve o nome formas geométricas. Enquanto isso, os alunos mantêm a conversa e a grande maioria escreve no caderno. P. continua escrevendo na lousa.*

Diante do exposto, verifica-se que ocorrências de alguns tipos de comportamentos, que conforme a literatura são tidos por professores e alunos como indisciplina, não são incompatíveis com a condução das atividades acadêmicas em sala de aula; no caso de P10, pode-se afirmar que, em relação a conversas e movimentação, estas não são consideradas incompatíveis com as atividades acadêmicas desenvolvidas durante as aulas, sendo toleradas. Os dados obtidos permitem caminhar na direção da hipótese de que P10 pune (brandamente) tais comportamentos quando podem evoluir para se tornarem prejudiciais ao desenvolvimento das atividades acadêmicas. Já no que se refere a comportamentos agressivos ou comportamentos relativos a outras atividades que não acadêmicas, ou a elas incompatíveis, as ações de P10 demonstram que são por ela considerados como indisciplina, já que nas ocasiões (poucas) em que ocorreram sempre foram conseqüenciados no sentido de serem reduzidos ou eliminados.

Em suma, P10 permitiu que a pesquisadora observasse suas aulas, afirmando que em sua sala havia ocorrências de comportamentos de indisciplina. Conforme os dados das observações, podemos dizer que os comportamentos ocorridos nas aulas de P10 se referem praticamente a conversa e movimentação dos alunos; tais comportamentos ocorrem principalmente diante das situações em que P10 escreve na lousa e expõe matéria de forma dialogada e ela nem sempre age na direção de eliminá-los, portanto coexistem com comportamentos acadêmicos dos alunos; porém, o mesmo não ocorre com os comportamentos de *fazer atividade diferente da proposta*, frente aos quais P10 sempre agiu no sentido de eliminá-los. Diante disso, podemos verificar que, apesar de P10 ter afirmado haver comportamentos de indisciplina, as observações evidenciaram que diante dos mais freqüentes (conversas e movimentação) P10 não age como se fossem indisciplina; somente em relação a alguns comportamentos, os que ocorreram esporadicamente, a atuação de P10 indica serem indisciplina. Há, pois, contradição entre o discurso de P10 e os dados de observação de sua sala de aula, no que se refere à ocorrência de comportamentos de indisciplina.

A seguir, faremos a apresentação dos dados de P9. Iniciaremos pela apresentação dos tipos de comportamentos de indisciplina apresentados pelos alunos.

Contexto das aulas de P9: Das duas aulas observadas de P9, na primeira foi trabalhado conteúdo de matemática com os alunos. A estratégia utilizada por P9 nesta aula baseou-se em

ditar o exercício (problema) aos alunos e corrigir o caderno. P9 manteve-se nesse padrão durante esta primeira aula, ora ditando o exercício (problema), ora corrigindo os cadernos dos alunos. Ela alternava o ditado com a correção dos cadernos dos alunos, como se estivesse fazendo uma sondagem nos mesmos em relação a conteúdos acadêmicos. Vez ou outra interrompia o ditado devido a pergunta acadêmica dos alunos, alegando estes não entenderem o enunciando; ao mesmo tempo que ocorriam tais comportamentos dos alunos, verificamos a ocorrência de comportamentos-alvo.

Na segunda aula, P9 variou sua atuação em sala de aula: entrou em sala e saiu com uma aluna permanecendo ausente por nove minutos. Enquanto isso, os alunos conversavam e se movimentavam. P9 voltou para a sala sem a aluna com quem saiu, porém agora na companhia de outra professora estranha ao contexto da sala. P9 permaneceu conversando, em voz baixa, com a outra professora e ambas dirigiam-se a alguns alunos em particular como se estivessem fazendo uma sondagem nos cadernos dos mesmos. Os alunos que eram alvo da suposta sondagem respondiam ao que P9 perguntava e também executavam a leitura de trechos do caderno. Os demais que não eram alvo da sondagem ora escreviam em seus cadernos e ora emitiam comportamentos-alvo. P9 alterou o padrão no momento em que a outra professora saiu da sala. A partir daí, introduziu exercícios de matemática utilizando a lousa como recurso. Alguns alunos escreviam no caderno e olhavam na direção da lousa e outros emitiam comportamentos-alvo.

A seguir, a Tabela 2, que indica a frequência dos comportamentos-alvo nas aulas da respectiva professora.

Tabela 2. Frequência²⁷ dos comportamentos-alvo.

Comportamentos-alvo	Frequência
Conversar	37
Movimentar-se (mudar de lugar; andar pela sala, virar para trás)	8
Fazer atividade diferente da proposta (bilhete na mão)	1
Xingar colega	1
Total	47

²⁷ Frequência refere-se ao número de vezes em que o comportamento ocorreu durante as duas aulas observadas.

Conforme apontado anteriormente, procurou-se quantificar os comportamentos-alvo. De acordo com a Tabela 2, podemos verificar 47 ocorrências de tais comportamentos durante as duas aulas observadas de P9. Dentre os diferentes tipos elencados, destaca-se o *conversar* como o mais presente nas aulas, seguido de algumas ocorrências do *movimentar-se* (mudar de lugar, andar pela sala e virar para trás). Os outros dois – *fazer atividade diferente da proposta* (bilhete na mão) e *xingar colega* – pouco ocorreram. Assim, nas aulas de P9 basicamente ocorreram conversas e movimentação durante a aula.

Abaixo, dois exemplos de trechos nos quais houve a ocorrência de conversa e movimentação, os comportamentos-alvo mais freqüentes.

Exemplo 1: Aula 1 – P. dita exercício (problema). Alunos sentados conversam em sala de aula. P. continua ditando o exercício. Alunos conversam. P. diz: *prestem atenção!* Conversa diminui. P. continua ditando o exercício. Alguns alunos olham para a professora, outros olham para o lado, outros conversam. P. dita o exercício.

Poderíamos esquematizar o trecho acima como exposto, a seguir.

P. dita exercício (problema) – As conversam – P. ignora

P.dita exercício (problema)– As. conversam. – P. chama a atenção – Conversa diminui.

P. dita exercício (problema)– As. conversam. P. ignora.

A partir da esquematização realizada, é possível verificar que, no contexto em que P9 dita o problema, ocorreu o mais freqüente dos comportamentos-alvo por três vezes. Quanto às condições antecedentes, sempre ditava o exercício (problema). No que se refere às ações subseqüentes da professora, verifica-se que P9 atuou em função do comportamento-alvo apenas uma vez, ignorando-o nas outras duas vezes. O efeito da sua ação sobre o comportamento-alvo do aluno resultou em redução da intensidade de tal comportamento.

Exemplo 2: Aula 1 - P. volta a escrever na lousa. Cinco alunos lêem o problema em voz alta para a professora. P. continua escrevendo na lousa. Aluno diz para a professora que o próximo problema ele não sabe. P. diz: *eu ainda não falei pra fazer... eu sou uma só. Calma, né!* Aluno olha para P. P. vai até à

lousa e escreve o problema. A maioria conversa. P. diz: *estão corrigindo o problema?* Alunos olham para a professora e conversam. P. escreve na lousa. Aluno virado para trás. P. diz: *vira pra frente*. Aluno vira.

Poderíamos esquematizar o trecho acima como exposto, a seguir.

-P. escreve na lousa – As. conversa – P. chama a atenção – As. conversam.

-P. escreve na lousa – A. virado para trás – P. pede para emitir comportamento adequado. A. vira.

A partir da esquematização realizada, é possível verificar que, no contexto em que alguns alunos fazem leitura do problema em voz alta, ocorreram dois dos comportamentos-alvo; conversa (uma vez) e movimentação, no caso aluno virado para trás (uma vez). Quanto às condições antecedentes, verifica-se que a ocorrência dos comportamentos-alvo se deu enquanto P9 escrevia na lousa (por duas vezes). No que se refere às ações subseqüentes da professora, verifica-se que quando ocorreram os comportamentos-alvo, a professora emitiu conseqüências a eles direcionadas; numa das vezes, a ação de P9 não teve efeito sobre o comportamento-alvo, enquanto que na outra o efeito foi imediato.

Conforme já salientado, foi feita a identificação não só dos comportamentos-alvo, mas também de seus antecedentes. Verificou-se que os comportamentos-alvo ocorreram diante das seguintes situações:

- professora dita exercício (problema);
- corrige caderno de aluno;
- conversa com outra professora;
- faz questão / pedido aos alunos sobre exercício proposto;
- escreve na lousa;
- sai da sala;
- faz pergunta sobre conteúdo não acadêmico.

Dessas situações apontadas, vale destacar que houve maior ocorrência de comportamentos-alvo quando a *professora dita exercício (problema)* e *corrige caderno*. Vale destacar que na maioria das situações nas quais verifica-se a ocorrência de comportamentos-alvo, as ações de P9 estavam relacionadas ao que estava sendo desenvolvido em aula; embora

tenha conversado com outra professora, estranha ao contexto da sala de aula, e também tenha saído da sala, verificamos que essas ações estavam relacionadas àquilo que P9 desenvolveu durante na aula.

Além dos antecedentes, foram identificadas as formas de atuação de P9 frente à ocorrência dos comportamentos-alvo. Verificou-se que P9, além de se manter agindo em função das atividades didáticas que desenvolvia (portanto, ignorando as ocorrências dos comportamentos-alvo), também agiu de forma direcionada aos próprios comportamentos-alvo, atribuindo a função de lidar com tais comportamentos a si mesma e não a outra pessoa (a diretora, por exemplo), tendo apresentado as seguintes ações:

- chama a atenção (reclama do comportamento-alvo; faz pergunta sobre comportamento-alvo.
- pede para aluno emitir comportamento oposto ao apresentado;
- ameaça.

Vale destacar que diante da ocorrência de comportamentos-alvo, ao agir na direção dos mesmos, opta, na maioria das vezes, por *chamar a atenção*, produzindo efeitos imediatos no comportamento-alvo. No entanto, tais efeitos (frequência ou intensidade reduzidas) mantêm-se apenas temporariamente, pois os comportamentos-alvo voltam a ocorrer logo depois.

Em que situações P9 age em direção aos comportamentos-alvo ou os ignora? Pudemos verificar que P9 apresentou ações a eles direcionadas quando:

- dita exercício (problema);
- escreve na lousa;
- faz questão / pedido aos alunos sobre exercício proposto;
- corrige caderno de aluno;
- conversa com outra professora;
- faz pergunta não acadêmica para alunos.

Verificou-se que de tais ocasiões, é frente à primeira que mais frequentemente P9 agiu de forma direcionada aos comportamentos-alvo no sentido de diminuir / eliminar sua ocorrência. No entanto, pudemos verificar também que P9 continua a realizar as atividades didáticas, portanto

ignora tais comportamentos, diante de situações similares, com maior frequência nas três primeiras que estão arroladas a seguir:

- corrige caderno de aluno;
- dita exercício (problema);
- conversa com outra professora;
- faz questão / pedido aos alunos sobre exercício proposto;
- escreve na lousa.

Os trechos abaixo mostram que houve a ocorrência de comportamentos-alvo diante de situações similares.

Exemplo 1: Aula 1- P. dita problema. Classe conversa. P. com seu livro na mão e diz: *não vou ditar de novo enquanto não fizer silêncio*. A classe conversa. P. repete o problema, anda pela sala e diz: *prestem atenção!* P. repete o problema. Aluna diz: *não entendi, professora*. Alunos conversam. P. diz: *eu estou ditando, mas seus colegas não calam a boca!* A maioria conversa. P. repete o problema. A classe conversa. Um aluno vai até P. mostra seu caderno e ela corrige e diz que está certo. A maioria conversa. P. continua ditando o problema e diz: *não vou ditar de novo enquanto não calarem a boca!* Conversa diminui. P. retoma o problema. Alunos escrevem no caderno. Aluno olha para P. P. diz: *você ainda não copiou, que beleza, hein?*

Poderíamos esquematizar o trecho acima como exposto, a seguir:

- P. dita exercício (problema) - As. conversam – P. ameaça– As conversam.
- P. dita exercício (problema)– As conversam. – P. chama a atenção – As conversa.
- P. dita exercício (problema)– As. conversa – P. ignora
- P. corrige caderno de aluno – As. conversa – P. ameaça – Conversa diminui.

A partir da esquematização realizada, é possível verificar que, no contexto de ditado de novo problema de matemática, ocorreu um dos comportamentos-alvo: a conversa (por 4 vezes). Quanto às condições antecedentes, verifica-se que a ocorrência do comportamento-alvo se deu enquanto a professora ditava o exercício (por três vezes) e também quando corrige caderno de aluno (uma vez). No que se refere às ações subseqüentes da professora, verifica-se que diante das

quatro ocorrências do comportamento-alvo, P9 ignora uma vez e conseqüencia três vezes o comportamento-alvo, sendo que o efeito em apenas uma delas é a redução do comportamento-alvo.

Exemplo 2: Aula 1 - P. dita outro problema: um açougueiro vendeu 380 quilos de carne em um dia... Aluno virado para trás. Interrompe o ditado e fala: *ô, fulano!* Aluno vira para seu lugar. Repete o ditado e diz: *na mesma linha com letra maiúscula.* Alunos escrevem no caderno. P. continua ditando o problema: *no dia seguinte, vendeu mais.* P. repete a frase e diz a um aluno: *é palavra separada (olha para seu caderno) e diz que “no dia” é separado e não junto.* Pede que o aluno olhe para o caderno e refaça. O aluno olha para o caderno e P. repete (tom mais elevado): *“no dia”, é separado! Não é pra mudar de linha... separa as palavras.* Aluno escreve. Os demais olham, conversam. P. continua a ditar o problema. A maioria escreve, outros olham para os lados. P. anda pela sala. P. repete o problema todo.

Poderíamos esquematizar o trecho acima como exposto, a seguir:

- P. dita exercício (problema) – A. movimentação (virado para trás) – P. chama a atenção – A. vira para seu lugar.

- P. corrige caderno – As conversam – P. ignora.

A partir da esquematização, é possível verificar que ocorreram dois dos comportamentos-alvo: conversa (uma vez) e movimentação, no caso aluno virado para trás, enquanto P9 estava ditando o exercício (uma vez) e também quando corrigia caderno (uma vez). No que se refere às ações subseqüentes da professora, verifica-se que diante das duas ocorrências de comportamentos-alvo, ela ignora uma vez. Ao se dirigir ao comportamento-alvo, o efeito da sua ação é a redução de tal comportamento.

Analisando-se as aulas de P9, não foi possível verificarmos um padrão de atuação consistente frente aos comportamentos-alvo, seja conseqüenciando-os no sentido de reduzir / eliminá-los, seja ignorando-os; verificamos que diante de situações similares (dita exercício, corrige caderno) tanto ignora a ocorrência de tais comportamentos quanto os conseqüencia de forma punitiva. Em outras palavras, ora é permitido conversar, ora o aluno é punido por emitir esse comportamento. Um dos aspectos que também nos chamou a atenção é que, diferentemente do ocorrido em relação à conversa e à movimentação, frente aos quais ora ignora e ora age na

direção de eliminá-las, o que poderia indicar uma inconsistência perante esses comportamentos, P9 sempre agiu no sentido de eliminar a ocorrência dos seguintes comportamentos dos alunos: xingar colega e bilhete na mão. P9 age sempre (é consistente) no sentido de eliminar os comportamentos de *agressão verbal* e a *execução de atividade diferente da proposta*.

Ao ignorar boa parte das ocorrências dos comportamentos-alvo, P9 age com relação ao que está sendo desenvolvido em aula: continua ditando problema, corrigindo caderno, escrevendo na lousa etc. Apesar de conversar com outra professora estranha ao contexto de sala de aula, sua ação está relacionada a atividades acadêmicas (como sondagem do aluno, por exemplo).

Embora tenhamos detectado uma ocorrência considerável de conversas, pôde-se observar a ocorrência de comportamentos acadêmicos dos alunos, tais como pedir para repetir o enunciado do ditado, levar o caderno para ser corrigido, esperar a vez para ser corrigido, ler o conteúdo escrito no caderno a pedido da professora e executar exercício.

Verificou-se, nas aulas de P9, a ocorrência de alguns comportamentos, que são tidos pela literatura como indisciplina, na opinião de alunos e professores, os quais não são incompatíveis com o andamento das aulas; em outras palavras, as aulas de P9 demonstram que, mesmo ocorrendo conversa e algumas movimentações, atividades acadêmicas foram desenvolvidas. Em relação às conseqüências, verifica-se que P9 aceita a presença de conversas (pois ignora sua ocorrência), mas intervém com freqüência no sentido de alterá-la / eliminá-la. No entanto, é possível supor que conversas podem não consideradas indisciplina para P9, desde que não sejam prejudiciais ao desenvolvimento das atividades acadêmicas. O que não ficou claro é em que limite torna-se prejudicial. Por outro lado, P9 sempre agiu na direção de comportamentos como *agressão verbal a colega* (xingar) e *atividade diferente da proposta* (bilhete na mão), no sentido de eliminá-los ou reduzi-los, evidenciando, claramente, considerá-los como indisciplina.

Em suma, P9 apresentou queixa de indisciplina em relação à sua turma de quarta-série, condição que permitiu a inserção da pesquisadora em sala de aula. Conforme pudemos verificar, os comportamentos mais freqüentes se referem principalmente à conversa e poucas movimentações, ocorridos perante situações nas quais P9 dita o exercício e corrige caderno de aluno, nem sempre conseqüenciados por ela. No entanto, o mesmo não ocorreu com os comportamentos de agressão verbal a colega (xingar) e fazer atividade diferente da proposta (bilhete na mão), diante dos quais ela sempre agiu no sentido de eliminá-los. Neste sentido, podemos verificar que, apesar de P9 ter apresentado queixa de indisciplina, as observações

evidenciaram que diante dos mais freqüentes (conversa e movimentação) P9 não age como se fossem indisciplina; somente em relação a alguns comportamentos, os que ocorreram esporadicamente, a atuação de P9 indica serem indisciplina. Tal como para P10 parece haver descompasso entre o discurso da professora e os dados de observação, no que se refere à ocorrência de comportamentos de indisciplina na sala de aula.

2. O posicionamento (discurso) dos professores em grupo.

A Entrevista Coletiva, realizada com o grupo de participantes em HTPC, permitiu verificar que, para alguns deles, a indisciplina é vista como o não cumprimento / o não acatamento de regras estabelecidas pelo professor. Tal conceito de indisciplina pode ser visto nas falas de alguns participantes. Segundo um dos participantes²⁸: *“Dentro de uma regra que você coloca, uma regra que existe, o aluno não está atento a essa regra. Ele não pára para ouvir o professor... acho que é isso”*. De acordo com este participante, o conceito de indisciplina refere-se ao fato do aluno não se comportar conforme as regras colocadas pelo professor. Tal aspecto também pode ser verificado na fala de P10²⁹: *“: Acho que é isso mesmo... a indisciplina está relacionado ao estabelecimento de algumas regras e que a criança não tem limites de estar respeitando aquelas regras em situação nenhuma.”* P1 também destaca alguns aspectos relacionados à indisciplina: *“Às vezes ela respeita na sua frente e por trás da sua pessoa ela tem um outro tipo de atitude, que é o que a gente comenta aqui entre nós professores que de manhã conosco os alunos têm um comportamento e, à tarde, eles têm um comportamento completamente diferente com os professores da oficina da tarde”*. A fala de P1 parece considerar indisciplina como desobediência ao professor e como algo que não tem relação com a atuação do professor, já que se critica o fato de o aluno ter um comportamento com os professores de manhã e um comportamento diferente com os da tarde. Como complemento, a fala de P8 destaca: *“Eu penso que indisciplina é todo comportamento que venha prejudicar o contexto social, o bom funcionamento do contexto social do grupo onde os alunos estão inseridos... então todo comportamento, seja ele qual for, que venha de alguma forma prejudicar o grupo como um todo*

²⁸ Não foi possível a identificação deste participante.

²⁹ Conforme já destacado, os nomes dos participantes foram substituídos pela sigla P1...P13.

eu penso que é indisciplina... e, às vezes, não é um comportamento de bagunça necessariamente... mas se ele tá fora do combinado é comportamento de indisciplina". No caso do contexto de sala de aula, poder-se-ia supor que os comportamentos que prejudicam o desenvolvimento das atividades acadêmicas são considerados indisciplinados. Neste caso, o critério é o efeito do comportamento sobre o andamento das atividades do grupo classe.

Outras falas fazem referência específica a comportamentos que são considerados, pelos participantes, como indisciplinados. Segundo P10: *"...eles se provocam, eles se beliscam... Eles desmontam os apontadores pra tirar a gilete e cortar um o outro..."*. De acordo com a fala deste participante, podemos notar que os comportamentos de indisciplina aos quais P10 se refere tem como alvo os pares em sala de aula / ou ocorre na interação entre pares. Comportamentos semelhantes considerados indisciplina aparecem também na fala de P6: *"Não é que aquele que é mais inteligente, que sabe mais é o bonzinho, ele pode saber mais, mas se ele acabou a lição, ele vai lá e cutuca o colega... eu vejo na primeira série eu tenho casos em que eu tenho que, depois de acabar a lição, eu tenho que dar gibis ou mais lição... eu dou trabalho dobrado porque eles levantam e vão cutucar os outros... aí eles conversam, brincam de corre-corre... aí você vira as costas... Hoje tinha gente tacando giz na sala..."* Esta participante também dá destaque, ao falar dos comportamentos de indisciplina, para as ocorrências desses comportamentos entre os pares em sala de aula. Interessante verificar que ela verbaliza situações que são favorecedoras de indisciplina como, por exemplo, "ficar sem atividade". Tal aspecto também pode ser verificado na fala de P2: *"O que acontece também é que eles desmontam o ábaco, pegam as bolinhas e jogam um no outro... levam pra casa. Isso é primeira série. Eu agora coloquei cadeado na sala... até o próprio crachá eles destroem..."*. A fala de P1 complementa a discussão: *"...Uma vez aconteceu comigo de um aluno jogar uma cadeira nas minhas costas..."*. Nesta fala de P1, podemos notar que a participante também se refere a um comportamento de indisciplina, no entanto este comportamento se dirige a ela e não aos pares. Portanto, para estes participantes, os comportamentos de indisciplina referem-se a ações que ocorrem entre pares e também a ações que ocorrem entre professor e alunos. Entre essas ações: *provocar, cutucar e beliscar o colega, cortar o colega com gilete, conversar, brincar de corre-corre, jogar giz na sala, desmontar o ábaco, jogar bolinhas em colegas, destruir crachás e jogar cadeira nas costas de professor*.

Aspecto também presente na discussão refere-se à atuação dos participantes frente à indisciplina. De acordo com as falas verifica-se que alguns participantes atribuem a função a si mesmo e outros atribuem a função ao outro.

Ao atribuírem a função a si mesmo, verificamos várias formas de atuação que serão destacadas de acordo com as falas que se seguem. A primeira delas refere-se ao *conversar com o aluno*. Segundo P5: “*Mesmo a gente esclarecendo bem as regras, não é só falar que é uma regra, mesmo vivenciando, explicando porque está errado, criando regras e pondo na parede... no outro dia eles estão fazendo diferente do que foi combinado*”. A participante destaca a conversa com o aluno e a ineficiência da sua atuação. Aspecto semelhante é verificado na fala de P7: “*Por exemplo, você chega e vai chamar a atenção do aluno porque ele fez alguma coisa que está atrapalhando o grupo, você chama com o maior carinho, pergunta o que aconteceu... chega no dia seguinte esse mesmo aluno faz a mesma coisa... então o outro faz a mesma coisa também... eu sinto assim que eu vejo aquela situação, eu já conversei e não se faz nada... aí os poucos que não fazem nada, vêem aquela situação do colega que bateu no outro não aconteceu nada e acham que podem fazer o mesmo... está cada vez mais claro que há indisciplina cada vez mais, eu sinto muita dificuldade... e, no aprendizado, eu preparo com o material com o maior carinho, aí você chega, aplica e vê alunos amassando o material, rasgando... isso desestimula muito a gente*”. P3 também destaca: “*Eles não cumprem aquilo que você combinou... por exemplo na hora da fila... eles não fazem... você conversou, você planejou, mas eles não fazem o combinado*”... “*Eu sempre questiono os alunos sobre que tipo de comportamento eles têm quando vão ao cinema, que tipo de comportamento têm quando vão ao parque do Ibirapuera, por exemplo... eles têm que diferenciar como se comportar em cada um deles... eles precisam saber que estão numa sociedade*”. A mesma forma é destacada por P3, cuja ação parece ser ineficiente. Vale o destaque para P10: “*Eu sempre tento conversar e mostrar onde está o erro que ele está cometendo... mesmo quando, por exemplo, a gente chega em situações extremas como hoje na aula da professora X dois alunos se agrediram fisicamente... eu sentei no banco com eles e conversei e expliquei questionando-os se eles achavam certo a atitude tomada... acho que a primeira atitude que temos que ter é de estar conversando com a criança... acho que precisamos clarear a idéia com relação àquele tipo de atitude e o prejuízo disso*”. A participante destaca também a conversa, atribuindo ao aluno a responsabilidade pela mudança. Conforme P1 destaca:

“Eu acho que a escola fica de mãos atadas, a gente não pode fazer muito mais do que conversar”. A fala de P1 revela que a atuação dos professores frente à indisciplina é limitada.

Além do *conversar com o aluno*, outras formas de atuação frente à indisciplina puderam ser verificadas. De acordo com P5: “E, essas crianças indisciplinadas, eles odeiam sair do ambiente... então, uma das táticas que eu tenho é: eu peço pra sair um pouquinho da sala, mas dizem que não querem sair... Então eu falo que eles têm que fazer a atividade junto da gente... às vezes o aluno tem que sair mesmo porque senão com ele dentro da sala não dá...”. P5 ainda destaca em outra fala: “O que faz eles terem um pouco de respeito é você dizer que eles ficarão sem recreio ou sem educação física... na hora eles fazem”. Nestes trechos, podemos verificar três formas de atuação de P5: pedir para o aluno se ausentar da sala, para fazer atividade junto do professor e ameaça de retirar um possível reforçador. A fala de P6 se refere a uma outra forma de atuação frente à indisciplina: “Não é que aquele que é mais inteligente, que sabe mais é o bonzinho, ele pode saber mais, mas se ele acabou a lição, ele vai lá e cutuca o colega... eu vejo na primeira série eu tenho casos em que eu tenho que, depois de acabar a lição, eu tenho que dar gibis ou mais lição... eu dou trabalho dobrado porque eles levantam e vão cutucar os outros... aí eles conversam, brincam de corre-corre... aí você vira as costas... Hoje tinha gente tacando giz na sala...”. A fala desta participante destaca uma forma de atuar frente à indisciplina: atribuir mais atividades, acadêmicas (fazer lição) ou não (ler gibis), aos alunos.

Quando a atuação frente à indisciplina é uma função atribuída ao outro, verificamos duas formas de atuação que serão destacadas de acordo com as falas que se seguem. De acordo com P10: “...Então eles se provocam, eles se beliscam... eu tenho alunos de quarta-série que, até ontem encaminhei pra diretoria, eles desmontam os apontadores pra tirar a gilete e cortar um o outro...”. Neste trecho, verifica-se que a participante atribui a função ao outro encaminhando o aluno à Direção. O mesmo pode ser verificado na fala de P1: “A escola não tem nenhum poder de fazer coisa mais séria... uma vez aconteceu comigo de um aluno jogar uma cadeira nas minhas costas... eu chamei a mãe e o pai e a mãe disse: a senhora quer que eu faça o quê se o meu filho não vai com a sua cara?...”. Neste trecho, P1 também atribui a função ao outro chamando os pais dos alunos.

Em suma, apenas duas falas fizeram referência a uma das formas de atuar frente à indisciplina na qual o professor atribui a função ao outro (encaminhar o aluno à Direção e chamar os pais); as restantes, na sua maioria, referem-se ao fato do professor atribuir a função a si

mesmo, revelando diferentes formas: conversa com o aluno, ameaça e retirada de possíveis reforçadores - ficar sem recreio ou educação física-, fazer atividade junto do professor, aplicação de mais atividades, acadêmicas ou não, e pedir para aluno sair da sala.

Foi questionado também aos participantes qual seria, na opinião deles, as causas para a ocorrência da indisciplina na sala de aula. De acordo com as falas, aparecem explicações que se referem às características do aluno, às famílias, ao contexto escolar e também ao Estado.

Dentre as razões que apontam as características do aluno iniciaremos pela fala de P10: “*A indisciplina está relacionado ao estabelecimento de algumas regras e que a criança não tem limites de estar respeitando aquelas regras em situação nenhuma*”. A ocorrência de comportamentos de indisciplina é explicada pela falta de limites do aluno. Explicação da mesma natureza também pode ser vista na fala de P1: “*Às vezes ela respeita na sua frente e por trás da sua pessoa ela tem um outro tipo de atitude, que é o que a gente comenta aqui entre nós professores que de manhã conosco os alunos têm um comportamento e, à tarde, eles têm um comportamento completamente diferente com os professores oficina da tarde. Acho que é essa coisa do limite que eles não têm, nem em casa e nem em lugar nenhum e eles testam você o tempo inteiro... são essas ações indisciplinadas mesmo que todos eles têm...*”. Conforme a participante destaca, a falta de limites do aluno explica o comportamento de indisciplina na sala de aula; além disso, esta participante parece reconhecer a diferença entre os alunos do período da manhã e da tarde, porém atribui a indisciplina a eles e não às relações estabelecidas com o professor, como já salientamos anteriormente. Ou ainda, conforme destaca P10: “*Eles não tem base mesmo*”. Além disso, um outro trecho de P10 adiciona mais uma explicação que se refere à característica do aluno: “*É isso que eu ia falar ... eu vi uma pesquisa dizendo que o tempo de concentração de uma criança de quarta-série foi diminuindo ao longo dos anos... então a criança que, por exemplo, há dez anos atrás, se concentrava uma hora e meia numa atividade, hoje ela se concentra meia hora...*”. A explicação de P10 volta-se para o fato do aluno não ter concentração devido à passagem dos anos; é como se o ocorrido fosse inteiramente “culpa” da relação do aluno com o tempo. P1 ainda acrescenta: “*...Eles não têm a noção do que é certo ou errado... eles têm a maldade dentro deles*”. Esta fala de P1 evidencia claramente que para ela a maldade do aluno explica a indisciplina em sala de aula, ou seja, a razão pela ocorrência da indisciplina é atribuída ao aluno.

Há razões psicologizantes, mas também há razões que, de acordo com AQUINO (2003), são sociologizantes. Vale destacar que não são excludentes, pois ambas podem ser consideradas por um mesmo indivíduo. A fala de P1 é valiosa, pois exemplifica a presença de razões de ambos os tipos. P1 destaca: *“Acho que a indisciplina a gente precisa pensar num contexto maior... hoje em dia a gente vê que na nossa sociedade o pai perdeu um pouco seu papel, a mãe também porque tem que trabalhar... as crianças ficam largadas na frente da televisão ou também não ensinam o que é certo ou errado, ela pode tudo, ela testa tudo e todos... eles não têm a noção do que é certo ou errado.. eles têm a maldade dentro deles... então quando você vai trabalhar essa noção de respeitar o próximo etc eles são ótimos pra dizer quais as sanções que deverão ser aplicadas ao outro porque não cumpriu as regras, mas quando essas sanções se aplicam neles, eles não querem.. eles têm a maldade de apontar o colega, de falar horrores para o colega, mas quando o colega fala mal dele, aí dói... eles não têm noção de respeito e nem de limite... eu acho que a indisciplina está dentro de um contexto maior: tem o papel do pai, da mãe da própria escola”*. Neste trecho, P1 faz referência à família (*pai perdeu seu papel e mãe trabalha*) como responsável pela falta de noção do certo e do errado e pela falta de limites. Embora a televisão tenha sido citada ao explicar as razões para a ocorrência da indisciplina, o fundamental é a família, como explicita P1 em outra fala: *“Na minha opinião, eu acho que se um aluno tem em casa um eixo central sobre o que é certo ou errado, sobre o papel dele, se ele caminha de acordo com a faixa etária dele, ele pode vir pra escola e se juntar num grupo de cinquenta alunos, mas ele vai saber se comportar na hora que ele tiver uma coisa pra fazer. Eu acho que pensar só na sala de aula é uma situação muito pequena... a indisciplina está muito mais relacionada à história de vida e à família...”*. Conforme P1 a ocorrência da indisciplina é explicada pelo tipo de orientação dada pela família; vale o destaque de que para P1 este *eixo central* que o aluno traz de casa parece, na opinião dela, controlar o aluno mesmo nas situações em que esse aluno se encontra em sala de aula.

Quanto às razões referentes ao contexto escolar, P10 destaca: *“...”E dentro de sala de aula os recursos que temos não são muitos... na realidade nós somos uma professora pra trinta e cinco dentro de uma sala de aula com diversos níveis de aprendizagem um do outro... então, a partir do momento que você dá a aula, você tá atendendo uma clientela e tá deixando a outra a desejar... então o quê que fica faltando: eu acho que fica uma lacuna nesse tempo...”* Estariam relacionados à indisciplina, segundo P10 vários aspectos referentes ao contexto escolar, em

especial à estrutura e funcionamento escolar, dentre eles: a existência de muitos alunos por sala, diferentes níveis de aprendizagem e o fato de não atender a todos os alunos. Vale destacar que, embora P10 mencione aspectos do contexto escolar, em nenhum momento ela fez referência entre a indisciplina e a atuação pedagógica. Explicação da mesma natureza pode ser encontrada na fala de P8: *“Deveria ser menos alunos por sala, vinte... isso o Alckmin vetou.. Agora tem essa proposta da criança entrar na primeira série com seis anos... acho que isso é um fator que vai trazer indisciplina... porque eu trabalho na prefeitura e lá a gente recebe já há dois anos crianças com 6 anos na primeira série... o ensino fundamental não tem uma estrutura adequada pra receber uma criança dessa idade... porque nessa idade precisa brincar. É fundamental para o seu desenvolvimento... também na primeira série você tem carteiras individuais e não em conjunto como antes... com pouco espaço físico... eu vejo que no primeiro ano a questão de indisciplina pode estar relacionado a um ambiente que não planejado pra ela... tem questões políticas e financeiras pra implantar essa medida.”* A fala de P8 também aponta aspectos referentes ao contexto escolar, em especial aspectos da estrutura e funcionamento escolar: número excessivo de alunos por sala e disposição inadequada de carteiras para crianças de determinada faixa etária.

P10 aponta o ECA como um fator que contribui para a ocorrência da indisciplina na sala de aula e que acaba, na opinião dela, interferindo na sua forma de atuar frente à indisciplina. P10 destaca: *“Depois do ECA, a gente perdeu muito... porque você pode dizer que a criança vai sofrer alguma sanção, mas tem por trás um estatuto que protege... então por mais que uma criança esteja errada, o ECA cobre... então eles sabe milhões de direitos que eles têm, mas onde estão os deveres deles? Então acho que a família peca, o Estado peca, está fora do nosso alcance, porque a gente fala e desmentem aquilo que a gente fala”*. Ao apontar o ECA como razão, P10 faz críticas às políticas públicas e, ao mesmo tempo, deixa transparecer que a forma de solucionar a indisciplina é pelo uso da coerção (aplicação de sanções).

Tendo em vista as falas dos participantes, podemos dizer que eles apontam vários fatores para a ocorrência da indisciplina, no entanto, nenhum deles faz referência à relação entre indisciplina e atuação pedagógica em sala de aula.

De fato, quando questionados se havia relação entre indisciplina e as atividades pedagógicas, nenhum deles aventou a possibilidade de comportamentos de indisciplina ocorrerem em função das atividades pedagógicas inadequadas. Dentre os participantes, alguns estabelecem

relações com o contexto escolar, mais especificamente com alguns aspectos relacionados à estrutura e funcionamento da escola. Tais aspectos se referem a classes heterogêneas, número excessivo de alunos por sala, inclusão da criança aos seis anos na primeira série (referindo-se ao Ensino Fundamental de nove anos) e pouco espaço físico. Interessante notar que a questão feita pela pesquisadora fazia referência direta à relação entre a ocorrência da indisciplina com a prática pedagógica em sala de aula. Portanto, era esperado que os participantes respondessem algo referente à sua atuação em sala de aula. No entanto, as respostas não focaram aspectos desta natureza, mas sim outros relacionados à estrutura e funcionamento da escola.

E, por último, um outro aspecto discutido refere-se às sugestões para a diminuição da ocorrência de indisciplina na sala de aula. Dentre eles, apareçam sugestões para a família e também para os alunos. Dentre as falas, vale destacar a de P1: *“Um cursinho preparatório para os pais”*. Nesta fala, a participante evidencia claramente em qual esfera ela busca a solução para a indisciplina: na família, em especial nos pais, como se esses tivessem que ser preparados ou formados para impedir a ocorrência da indisciplina dos seus filhos na sala de aula. Uma outra sugestão é apontada por P3 ao dirigir-se aos alunos: *“Seria bom uma palestra, um filme que fale sobre a indisciplina ... porque você falar, entra por aqui e sai por ali”*. Novamente, verifica-se que tanto uma quanto a outra sugestão não apontam para aspectos da prática pedagógica em sala de aula. A sugestão da palestra ou do vídeo poderia até significar uma abertura do participante para a discussão da indisciplina, no entanto, supomos que ele acaba atribuindo a responsabilidade para a diminuição da indisciplina ao palestrante ou ao vídeo e não a ele, quando diz: *porque você falar, entra por aqui e sai por ali...* Podemos destacar que não há indícios de que, para os participantes, a diminuição da indisciplina esteja na esfera pedagógica. Tal dado era esperado já que, como dito anteriormente, a explicação para a sua ocorrência também não está.

3. O posicionamento do professor individualmente.

Como já informado, parte do Questionário solicitava o posicionamento do professor sobre indisciplina.

Iniciaremos a apresentação dos resultados pelo número de alunos que apresentam comportamentos de indisciplina na sala de aula, na opinião de cada um dos participantes. Vale destacar que, dos 13 participantes, dois não responderam esta parte do questionário.

Tabela 3. Número de alunos que apresentam comportamentos de indisciplina na sala de aula, segundo os participantes³⁰.

Número de alunos	Participantes
0	P1
2-4	P3, P4, P7
6-8	P6, P8, P12
10-12	P2
30-40%	P11
NR	P5, P9
Total	11

Apenas nove participantes responderam o solicitado, sendo que a quase totalidade destes (oito) afirma ter em suas salas alunos que apresentam comportamentos de indisciplina. Destaque-se o fato de que três sujeitos (P2, P11 e P6) identificaram elevado número de alunos (12 alunos, 30 a 40% dos alunos e 8 alunos, respectivamente) com comportamentos de indisciplina na sala de aula. O único sujeito (P1) que diz não ter alunos com comportamentos de indisciplina acaba por mostrar, em outra questão, que seus alunos apresentam alguns tipos de tais comportamentos.

Em suma, este grupo de participantes afirma ter alunos apresentando comportamentos de indisciplina, sendo que três deles identificam tais comportamentos em uma razoável parcela de seus alunos.

Uma outra questão feita aos participantes fazia referência aos comportamentos apresentados pelos seus alunos. A seguir, a apresentação dos resultados nas Figuras 7 e 8.

³⁰ Vale destacar que as salas de aula têm de 30 a 35 alunos em sala de aula.

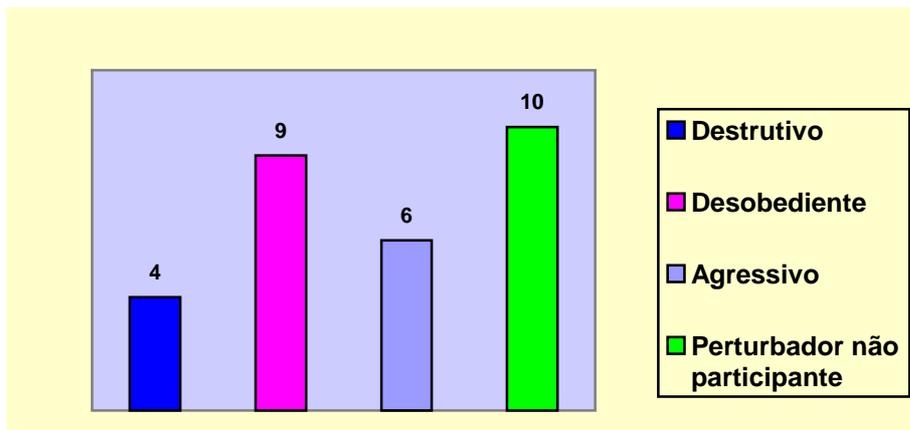


Figura 7. Comportamentos de indisciplina apresentados pelos alunos.

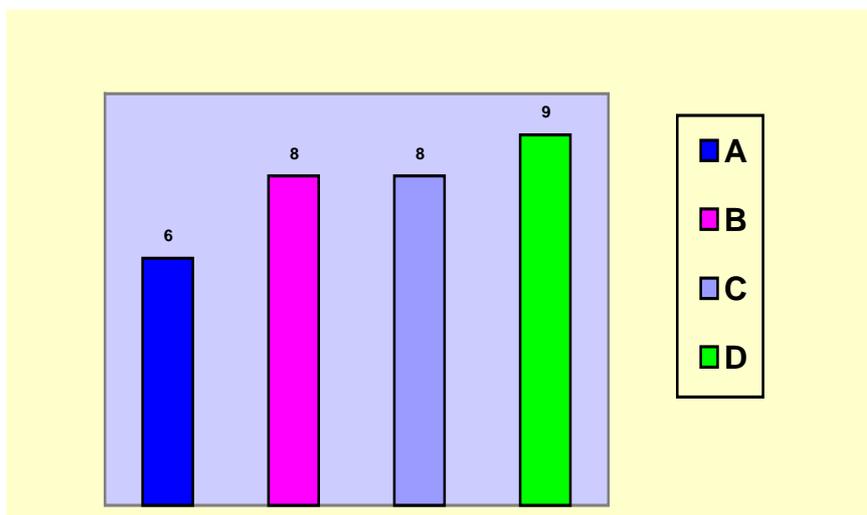


Figura 8. Tipos de comportamento *Perturbador não- participante*.

LEGENDA:

A: conversar em tom elevado assuntos não acadêmicos durante atividade pedagógica.

B: cantar ou gargalhar durante atividade pedagógica.

C: andar ou correr pela sala durante atividade pedagógica.

D: realizar brincadeiras durante atividade pedagógica

De acordo com os dados da Figura 7, verifica-se que dos 11 participantes que responderam ao questionário, a quase totalidade (10) admite ter alunos com comportamento de

indisciplina *perturbador não-participante*, sendo que nove deles admitem ter também alunos *desobedientes*. Os comportamentos *destrutivos* foram os menos assinalados pelos participantes.

Dos 10 participantes que afirmaram ter alunos com comportamentos *perturbador não-participante* (Figura 8), a quase a totalidade deles (nove) aponta o *realizar brincadeiras durante a atividade pedagógica* como comportamentos de indisciplina, sendo que oito deles apontam, também, a presença de comportamentos como *andar ou correr pela sala e cantar e ou gargalhar durante a atividade pedagógica*. É interessante destacar que a *conversa em tom elevado sobre assuntos não relacionados à atividade pedagógica* é apontada em menor escala pelos participantes (seis deles). Este último dado é diferente dos encontrados nas pesquisas realizadas por BOCCHI (2002) e YASUMARU (2006), nas quais o comportamento de conversar é o mais freqüente em sala de aula.

Os dados indicam que, para estes participantes comportamentos desobedientes são considerados como indisciplina. Também, verifica-se o mesmo com os comportamentos relacionados às brincadeiras (motoras e vocais).

Ao serem solicitados a avaliar a própria atuação frente aos comportamentos de indisciplina dos alunos, os participantes se posicionaram conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4. Capacidade de lidar com comportamentos de indisciplina, segundo os participantes.

Comportamentos	Satisfatória³¹	Insatisfatória³²
1) Destrutivo	3	1
2) Desobediente	7	1
3) Agressivo	5	1
4) Perturbador não participante:		
a) conversar em tom elevado assuntos não relacionados à atividade pedagógica.	4	2
b) cantar e ou gargalhar durante a atividade pedagógica	6	2
c) andar ou correr pela sala durante a atividade pedagógica.	5	3
d) realizar brincadeira durante a atividade pedagógica.	6	3
Subtotal	36	12
Total de respostas	48	

³¹ Inclui as respostas Bom e Excelente;

³² Inclui as respostas Regular e Fraca.

Considerando a totalidade de respostas (48), verifica-se que a maioria delas (36) refere-se à capacidade Satisfatória de lidar com comportamentos de indisciplina na sala de aula. Verifica-se que, dos quatro participantes que afirmaram ter alunos que apresentam comportamentos *destrutivos*, a maioria (três) avalia como satisfatória sua capacidade de lidar com esse tipo de comportamento. Tal avaliação positiva também ocorre em relação aos comportamentos de desobediência, agressão e de comportamentos perturbadores não-participantes, quais sejam: a) conversar em tom elevado assuntos não relacionados à atividade pedagógica.; b) cantar e ou gargalhar durante a atividade pedagógica; c) andar ou correr pela sala durante atividade pedagógica; d) realizar brincadeira durante a atividade pedagógica. Portanto, podemos afirmar que a maioria dos sujeitos da presente pesquisa se julga capaz de lidar com comportamentos de indisciplina na sala de aula, muito embora, tendo em vista os dados anteriores, tanto de entrevista coletiva e do questionário, a indisciplina continue ocorrendo em suas aulas.

Os sujeitos também foram solicitados a responder sobre as razões da ocorrência dos comportamentos de indisciplina na sala de aula. Os participantes se posicionaram conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5. Razões da indisciplina em sala de aula, segundo os participantes.

Psicologizantes³³	Sociologizantes	Campo Pedagógico	
		Estrutura e funcionamento escolar	Prática pedagógica do professor
Falta de interesse dos alunos	Falta de limites impostos pelos pais		
Alunos dispersivos	Pais omissos	Excesso de tempo em sala de aula	Dificuldade na comunicação entre professor e aluno
Problemas emocionais dos alunos	Famílias desestruturadas	Excesso de crianças	Falta de planejamento adequado do professor
Alunos não habituados a acatar regras	Problemas ligados à família	Falta de parques	Professor não sabe impor limites
Maturidade dos alunos		Escola desinteressante	Falta de paciência do professor
Carência afetiva do aluno e educação		Falta de condições de trabalho	Dificuldade do professor em lidar com certas circunstâncias
Questões afetivo-emocionais dos alunos.			Dificuldade em planejar atividades que despertem interesse dos alunos
Dificuldades dos alunos em lidar com limites e regras			Falta de atividade
Baixa tolerância à frustração dos alunos		5	7
9 respostas	4 respostas	12 respostas	
Total: 25 respostas			

³³ Usaremos os termos Psicologizantes, Sociologizantes e Campo pedagógico conforme aponta Aquino (2003). De acordo com o autor, razões Psicologizantes referem-se ao indivíduo (àquilo que o indivíduo traz consigo; ao “antes”); as razões Sociologizantes referem-se à sociedade e à família (“fora do indivíduo”); razões do Campo Pedagógico referem-se à escola como um todo incluindo a sua estrutura e a atuação docente.

Em relação às razões da indisciplina, foram fornecidas, pelos 11 participantes que responderam à questão, 25 respostas (mais de uma por participante).

Vale salientar que nove respostas podem ser entendidas como explicações psicologizantes, pois fazem referência a aspectos / características dos alunos. Entre as explicações, podemos destacar aspectos relacionados ao desenvolvimento humano (maturação do aluno), à esfera emocional (problemas emocionais dos alunos / carência / baixa tolerância à frustração / dificuldade em lidar com limites e regras), aspectos que parecem ser considerados como “características próprias dos alunos” e que permitem rotulá-los de alguma forma (desinteressados / dispersos). Essas características são atribuídas aos alunos, como se lhes fossem inerentes, sem se levar em consideração as relações ocorridas em sala de aula.

Embora em menor número (quatro), aparece também as explicações sociologizantes como razões da indisciplina, no caso aparecendo condições familiares. As famílias são tidas como problemáticas / desestruturadas e os pais são vistos como omissos / sem impor limites. Ou seja, além de atribuir a ocorrência às famílias, estão são vistas como famílias-problema; algo similar ocorre em relação à atuação dos pais considerados sem condições de educar, já que omissos, a cujos filhos não impõem limites.

Há um grupo de razões que focalizam o campo pedagógico. Parte delas faz referência a aspectos relativos à estrutura e funcionamento da escola, como excesso de alunos, excesso de tempo em sala, falta de parques e condições de trabalho insuficientes.

Dentre as razões ligadas ao contexto pedagógico, também aparecem as explicações relacionadas à prática pedagógica do professor. Das sete respostas que se referiam à atuação docente, a maioria é relativa às funções do professor, como ao serem citadas a falta de planejamento, dificuldade de comunicação entre professor e aluno, dificuldade em lidar com certas circunstâncias, falta de atividades ou atividades desinteressantes.

Das 25 respostas sobre o porquê da ocorrência da indisciplina na sala de aula, praticamente metade delas (12) faz referência a aspectos do campo pedagógico; da metade restante, nove fazem referência a aspectos que podem ser considerados psicologizantes. Ainda, aspectos que poderiam ser considerados sociologizantes são pouco citados.

À primeira vista, estes dados se contrapõem à literatura, (BOARINI, 1998; AQUINO, 2003) já que esta destaca que explicações psicologizantes e sociologizantes são mais presentes do que explicações afeitas ao campo pedagógico. No entanto, se agruparmos, de um lado,

explicações relacionadas à prática pedagógica do professor, a qual poderá ser alterada de modo a interferir na indisciplina, e, de outro, explicações que fazem referência a aspectos que não colocam em foco sua atuação pedagógica, verificamos que o quadro é mais compatível com o exposto na literatura. Isto porque, das 25 respostas, apenas sete delas fazem referência à atuação do professor, sendo que a grande maioria faz referência a aspectos que não podem ser modificados por sua atuação. Diferentemente do que ocorreu no grupo, houve menção a aspectos relativos à atuação pedagógica dos professores.

Ao serem solicitados a responder como agem frente aos comportamentos de indisciplina dos alunos, os participantes se posicionaram conforme apresentado na Tabela 6.

Tabela 6: Ações dos participantes frente ao comportamento de indisciplina.

Atribui a função a si mesmo	Número de respostas
Conversa individual com aluno	7
Conversa coletiva	3
Revê contrato de convivência	2
Isola o aluno	1
Ignora o aluno problema	1
Punições (tirar recreio e educação física)	1
Mostrar através de comportamento o que é correto	2
Chamar a atenção em tom elevado de voz	1
Castigo	1
Dar mais atividade	1
Total:	20 respostas.
Atribui a função ao outro	
Conversa com orientador	1
Contato com os pais	3
Total:	4 respostas.

Em relação à forma como os participantes agem frente ao comportamento de indisciplina dos alunos na sala de aula, foram fornecidas 24 respostas. A grande maioria (20 delas) refere-se a aspectos que indicam que é função do próprio participante atuar frente à ocorrência de

indisciplina. Apenas quatro respostas fazem referência a ações atribuídas a outras instâncias, no caso o orientador ou os pais.

Os participantes atribuem a função de alterar a frequência dos comportamentos de indisciplina a si mesmos. E como atuam? As respostas fornecidas indicam que é mais comum conseqüenciar os comportamentos de indisciplina com conversas sejam individuais (sete), sejam coletivas (três), sejam envolvendo retomadas de regras (dois). Outras respostas apontam para uma diversidade de aspectos: retirada de possíveis reforçadores (duas), apresentação de situação possivelmente aversiva (três), isolamento do aluno (uma), extinção (uma) e fazer referência ao comportamento adequado (dois). Destaque-se o fato de que apenas duas respostas indicam que, para alterar o comportamento inadequado do aluno, de alguma forma se faz referência ao comportamento considerado adequado.

Também foi solicitado aos participantes que dessem sugestões para a diminuição do comportamento de indisciplina na sala de aula. Os participantes se posicionaram conforme apresentado na Tabela 7.

Tabela 7. Sugestões para a diminuição de comportamentos de indisciplina, segundo os participantes.

Sugestões Sociologizantes		Sugestões no Campo Pedagógico			
Condições familiares	Número de respostas	Estrutura e funcionamento escolar	Número de respostas	Prática pedagógica do professor	Número de respostas
Maior envolvimento da família na escola.	01	Diminuir número de alunos na sala de aula.	04	Encaminhar aluno para outra atividade.	01
Maior participação dos pais quando convocados para reuniões.	01	Escola não ficar só no diálogo, exigir mais atitudes reflexivas com o aluno.	01	Professores mais bem preparados.	01
Maior comprometimento dos pais ao impor limites e educar seus filhos.	01	Mais recursos.	01	Conversa individual com alunos, carinho e compreensão.	01
		Escola coerente.	01	Elaboração e aplicação de regras coerentes	01
				Trabalhar valores.	01
				Agir com rigor	01
				Dar mais jogos recreativos.	01
03		07		07	
Subtotal:		03		14	
Total de respostas:			17		

De acordo com a Tabela 7, do total de 17 respostas, verifica-se uma distribuição igualitária (sete) entre estrutura e funcionamento escolar e prática pedagógica do professor dentre as sugestões para a diminuição da indisciplina na sala de aula. Apenas três respostas apresentam sugestões do tipo sociologizante, envolvendo maior envolvimento da família na escola, maior

participação dos pais quando convocados para reuniões e maior comprometimento dos pais ao impor limites e educar seus filhos.

Quanto às sugestões relacionadas à estrutura e funcionamento escolar, a maioria refere-se à diminuição dos alunos na sala de aula. Já em relação à prática pedagógica do professor, há diversidade nos itens levantados, abrangendo as atividades propostas, a formação do professor, o modo de agir com a indisciplina (conversar, aplicar regras) e, até mesmo, o ensino de valores.

Interessante notar que em relação ao porquê da ocorrência de indisciplina na sala de aula aparecem em grande número as explicações psicologizantes, no entanto, nas sugestões para a diminuição da ocorrência da indisciplina na sala de aula apareceram sugestões relacionadas à estrutura e funcionamento escolar e prática pedagógica do professor. Portanto, podemos levantar a hipótese de que, para os participantes da presente pesquisa, a indisciplina pode ocorrer por um problema inerente ao aluno (explicação psicologizante), no entanto a diminuição da indisciplina encontra-se em outra esfera, no caso, nas atividades do professor e nas condições escolares.

Em suma, podemos afirmar a existência da ocorrência de comportamentos de indisciplina na presente escola, segundo os participantes. Dos comportamentos apontados pelos participantes, a grande maioria refere-se ao *perturbador não-participante*, em especial às brincadeiras e movimentações durante as aulas, seguido de comportamentos tidos como *desobedientes*. Portanto, os participantes, ao se referirem à indisciplina na sala de aula, apontam comportamentos desta natureza. A sua capacidade de lidar com tais comportamentos em sala de aula é tida como satisfatória e a forma com que atuam, na maioria das vezes, é por meio da conversa com o aluno; tal forma de atuar evidencia que é ele, o professor, quem “resolve” os casos, na maioria das vezes. Das razões apontadas pela ocorrência da indisciplina na sala de aula, destacam-se, na maioria, aspectos que não estão relacionados à atuação do professor em sala de aula; tais aspectos relacionam-se a explicações psicologizantes, sociologizantes e no campo pedagógico (estrutura e funcionamento escolar). Em relação às sugestões para a diminuição da indisciplina na sala de aula, estas se referem mais ao campo pedagógico (estrutura e funcionamento escolar e prática pedagógica). Parece que, para os participantes, a indisciplina ocorre por razões que estão fora do seu alcance (no caso a família e o aluno), mas as sugestões de atuação são relativas ao campo pedagógico (relacionados à infra-estrutura e à atuação do professor).

III. A identificação da função dos comportamentos dos alunos pelos participantes.

1. Comparação do desempenho nos Pré e Pós-Testes.

A seguir, apresentaremos os resultados do Pré e Pós-Testes. Antes de fazermos a exposição dos dados referentes às Situações 1 e 2 constantes de ambos os Testes, identificaremos, por participante, os que realizaram, já que ocorreram ausências durante o processo.

Tabela 8. Identificação dos testes realizados pelos participantes.

Participantes	PRÉ-TESTE		PÓS-TESTE	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1	X			X
2	X		X	
3	X		X	
4	X			X
5	X			X
6	X			X
7	X		X	
8		X	X	
9	X		X	
10		X	X	
11	X		X	
12	X		X	
13	X		X	
TOTAL	11	2	9	4

De acordo com a Tabela 8, verifica-se que há uma maior participação no Pré-Teste (11 sujeitos) do que no Pós-Teste (nove sujeitos). Dos 13 sujeitos, seis deles faltaram ou no Pré-Teste ou no Pós-Teste.

SITUAÇÃO 1: PRÉ-TESTE.

Dos 11 participantes que responderam ao Pré-Teste, dois participantes não responderam a questão. Dos 9 que se posicionaram, três não consideram os comportamentos do aluno (*declara odiar matemática, joga papéis no chão e rasga as páginas do livro*) como indisciplina; portanto, a maioria deles considera tais comportamentos como indisciplina.

Quando solicitados que respondessem o porquê da ocorrência de tais comportamentos, os resultados foram:

- *Características do aluno* (“*falta de interesse do aluno*”; “*rebeldia*”, “*agressividade*”, “*problemas emocionais*”): 7 respostas (P3, P4, P5, P7, P9, P12, P13)
- *Falta base familiar*: 1 resposta (P13).
- *Dificuldade na matéria*: 4 respostas (P1, P2, P9, P11).

No total, foram apresentadas 12 justificativas pelos 10 participantes (P13 e P9 deram duas justificativas). Das justificativas, sete colocam em foco características do aluno (“*falta de interesse, rebeldia, agressividade, problemas emocionais*”) e uma salienta a condição familiar. Apenas quatro justificativas focalizam um fator relacionado à situação de aprendizagem: a dificuldade do aluno na matéria.

Embora nenhum dos participantes tenha afirmado que o aluno, com tais comportamentos, estaria evitando a atividade, podendo ser reforçado pelo encaminhamento à direção, o que não é de se estranhar porque todos afirmaram não conhecer análise funcional, apenas quatro deles fizeram referência a algo que poderia ser aversivo para o aluno: sua dificuldade na matéria. É bem verdade que a “dificuldade na matéria” poderia ser considerada como resultado da “falta de interesse do aluno” e, neste caso, se retornaria a explicação psicologizante. Porém, também é possível que o participante considerasse tal dificuldade como resultado de um processo de ensino deficiente, e, neste caso, a explicação para o ato da indisciplina seria relacionada à atuação de ensino e, portanto, da esfera pedagógica.

Em suma, a maioria dos participantes considera indisciplina os comportamentos apresentados pelo aluno e a justificativa faz referência a condições / características do próprio aluno.

Uma das questões visava a verificar se os participantes identificavam o estímulo discriminativo para o comportamento do aluno; para tanto, perguntou-se em que momento ocorreu tal comportamento³⁴. As respostas apresentadas estão expostas a seguir:

- *Durante a aula*: 5 respostas (P1, P3, P5, P9, P12).
- *Frente à dificuldade*: 2 respostas (P2, P4).
- *Quando joga papéis no chão e rasga ao livro*: 2 respostas (P11, P13).
- *Quando o professor solicita a tarefa*: 1 resposta (P7).

Dos dez que responderam, apenas um deles identificou a situação específica que antecede o comportamento do aluno, no caso a solicitação da tarefa pela professora. Os nove restantes identificaram os próprios comportamentos do aluno (*declara odiar matemática, joga papéis e rasga o livro*), a dificuldade do aluno, ou a aula em si. Em suma, a maioria das respostas dos participantes não indica o antecedente; assim, há evidências de que não saibam identificar condições favorecedoras do comportamento de indisciplina do aluno.

Com o objetivo de verificar se os participantes identificaram de que forma o comportamento do aluno foi conseqüenciado, solicitou-se aos participantes que identificassem “o que a professora fez frente ao comportamento do aluno”. As respostas foram classificadas em Identificação e Não identificação.

- *Identificação*: 9 respostas (P1, P2, P3, P4, P5, P7, P9, P11, P12)
- *Não identificação*: 2 respostas (P13, P6).

Dos 11 participantes, dois não identificaram a ação da professora. Dos nove restantes, todos identificaram a ação da professora frente ao comportamento do aluno. Embora a ação tenha sido especificada, não se pode afirmar, no entanto, que os participantes identificaram-na como conseqüente da ação do aluno. É muito provável que o resultado encontrado seja fruto da forma da questão e não da análise feita pelo participante.

Explicando melhor, a questão solicitava para o participante identificar a ação da professora e não para identificar as conseqüências da ação do aluno. É muito provável que, se esta última forma fosse aplicada, resultados diferentes aparecessem. Em outras palavras, a maioria dos

³⁴ Dos 11 participantes, um (P6) deixou a questão em branco.

participantes identificou corretamente a ação da professora, porém isto não significa que a tenham identificado como *conseqüente que tem relação funcional* com os comportamentos do aluno.

Solicitou-se, ainda, que os participantes avaliassem a eficiência da ação da professora, justificando a resposta. A seguir, os resultados obtidos.

- *Eficiente*: 1 resposta. (P7)
- *Ineficiente com justificativa adequada*³⁵: 3 respostas (P2, P3, P11).
- *Ineficiente com justificativa inadequada*: 4 respostas (P4, P9, P12, P13,)
- *Não avaliou a ação da professora*: 3 respostas (P1, P5, P6).

Dos 11 participantes que responderam à questão, três deles (P1, P5, P6) não avaliaram a ação da professora, ou seja, não atingiram o propósito da questão, já que forneceram respostas como: “*depende do nível de descontrole do aluno; depende da situação*”. Portanto, oito se posicionaram quanto à eficiência da ação da professora, dos quais apenas um deles (P7) julgou como eficiente sua ação. Considerando-se as justificativas fornecidas pelos sete participantes que consideraram ineficiente a ação da professora, verificou-se que três deles (P2, P3, P11) identificaram que não houve modificação na ocorrência do comportamento do aluno. Os outros quatro (P4, P9, P12, P13), embora tenham considerado ineficiente a ação da professora, não olharam para o efeito sobre o comportamento do aluno e sim apresentaram julgamentos / comentários a respeito da ação da professora (por exemplo, “*ela deveria ter resolvido o problema sozinha*”).

Verifica-se, pois, que a minoria dos participantes (P2, P3, P11) conseguiu avaliar a ação da professora como ineficiente, *em função do efeito de tal ação sobre o comportamento do aluno*. Em suma, evidenciou-se claramente que os participantes não sabem analisar funcionalmente as situações apresentadas, resultado esperado, por ser um grupo de profissionais que não teve contato com análise funcional.

SITUAÇÃO 1: PÓS-TESTE

³⁵ Ineficiente com justificativa adequada é quando o participante identifica que não houve alteração no comportamento do aluno e sua justificativa baseia-se no efeito da ação da professora sobre o comportamento do aluno. Já a ineficiente com justificativa inadequada é quando o participante identifica que não houve alteração no

Em relação ao Pós-Teste, temos os seguintes dados referentes à Situação 1. Considerando os nove participantes que a responderam, quatro não consideram os comportamentos do aluno (*declara odiar matemática, joga papéis no chão e rasgar as páginas do livro*) como sendo indisciplina; os outros cinco consideram como tal esses comportamentos do aluno.

Quando solicitados a que respondessem o porquê da ocorrência de tais comportamentos, os resultados foram:

- *Características do aluno* (“por ser revoltado”; “mal educado”): 2 respostas (P7; P12).
- *Dificuldade na Matéria* (“porque ele não consegue transpor obstáculos e desafios”, “por odiar matemática”, “dificuldade na matemática”, “não tem interesse pelo conteúdo ou na forma que lhe é proposto; “porque a professora solicita a tarefa”): 5 respostas (P8, P9, P2, P10, P11)
- *Falta de limites em casa*: 1 resposta (P13).
- *Não sei*: 1 resposta (P3).

Foram apresentadas oito justificativas pelos participantes. Dentre essas justificativas, apenas uma encontra-se na esfera sociologizante (P13 – “*falta de limites em casa*”); duas justificativas colocam em foco características do aluno (*por ser revoltado* “*mal educado*”). As cinco restantes focalizam fatores que podem estar relacionados à situação de ensino-aprendizagem: dificuldade do aluno na matéria.

Tal qual ocorreu no Pré-Teste, embora nenhum dos participantes tenha afirmado que o aluno, com tais comportamentos, estaria evitando a atividade, podendo ser reforçado pelo encaminhamento à direção, cinco fizeram referência a algo que poderia ser aversivo para o aluno: dificuldade na matéria. Como já salientado anteriormente, tal dificuldade poderia ser considerada como decorrência da “falta de interesse do aluno” e, neste caso, a explicação recai sobre a característica do aluno. No entanto, ao apontarem a existência da “dificuldade na matéria” também podemos supor que, para o participante, a dificuldade do aluno está relacionada com uma condição pedagógica, pois pode ser resultado de um processo de ensino deficiente. Neste caso, a explicação para o ato da indisciplina cai na esfera pedagógica. Neste sentido, vale o

comportamento do aluno e sua justificativa baseia-se em comentários da ação da professora e não no efeito sobre o comportamento do aluno.

destaque para a justificativa que afirma a “*forma com que o conteúdo é proposto*” e a justificativa que aponta para uma ação docente específica: *quando a professora solicita a tarefa*. Podemos supor que estas justificativas colocam em foco a ação da professora como uma condição favorecedora do comportamento de indisciplina do aluno.

Em suma, no que se refere aos comportamentos dos alunos serem ou não considerados como indisciplina, há mais participantes no Pós-Teste que não o consideram como tal. E, em relação às explicações para os comportamentos do aluno, estas se encontram em sua minoria na esfera psicológica, diferentemente do que ocorreu no Pré-Teste.

Como dito anteriormente, uma das questões visava a verificar se os participantes identificavam o estímulo discriminativo para o comportamento do aluno. Para tanto, perguntou-se em que momento ocorreu tal comportamento. As respostas apresentadas estão expostas a seguir:

- *Quando joga papéis no chão, rasga as páginas do livro*: 1 resposta (P13).
- *Durante a aula*: 4 respostas (P3, P7, P11, P12);
- *Quando a professor solicita a tarefa*: 4 respostas (P2, P8, P9, P10);

Dos nove participantes, um apontou como resposta os próprios comportamentos do aluno (*declara odiar matemática, joga papéis e rasga o livro*) e quatro identificaram a situação de aula como sendo o momento em que ocorreu o comportamento do aluno. Apenas quatro identificaram a situação específica (*quando a professora solicita a tarefa*) que antecede o comportamento do aluno.

Com o objetivo de verificar se os participantes identificaram de que forma o comportamento do aluno foi conseqüenciado, solicitou-se a eles que identificassem o que a professora fez frente à sua ocorrência. Todos os participantes identificaram a ação da professora frente ao comportamento do aluno (*mandou para a coordenação*). Vale ressaltar, como na exposição feita anteriormente nos resultados do Pré-Teste, que não se pode afirmar que os participantes identificaram tal ação como conseqüente ao comportamento do aluno, já que a questão pedia para identificar a ação da professora e não a conseqüência da ação do aluno. Verificou-se o resultado, a seguir:

- *Identifica ação*: 9 respostas (P2, P3, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13)

Conforme exposto anteriormente, também se solicitou que os participantes avaliassem a eficiência da ação da professora. Os resultados foram os que se seguem:

- *Ineficiente com justificativa adequada*³⁶: 5 respostas (P2, P3, P8,P10,P11).
- *Ineficiente com justificativa inadequada*: 2 respostas (P9, P12).
- *Eficiente*: 1 resposta (P13).

Dos nove participantes, um deles não avaliou a ação da professora, ou seja, não respondeu ao propósito da questão (“*sim e não... ela deveria ter conversado com ele*”). e um considerou a ação como eficiente. Verificou-se que sete identificaram como ineficiente a atuação da professora, no entanto, com justificativas diferentes. Dois consideraram ineficientes, porém suas justificativas não se dirigiram para o efeito sobre o comportamento do aluno, mas tiveram como base um julgamento a respeito da atuação da professora. No entanto, cinco consideraram ineficiente por não haver modificação na ocorrência do comportamento do aluno, ou seja, estes cinco participantes avaliaram a ação da professora em função de seu efeito sobre o comportamento do aluno.

Em relação à Situação 1, verificou-se, no Pré-Teste, uma certa predominância de explicações cujo foco colocam em evidência características do aluno (psicologizante). Tal predominância não aparece no Pós-Teste; neste apareceram explicações que poderiam ser relacionadas a uma condição pedagógica (dificuldade na matéria). Portanto, podemos dizer que os participantes alteraram sua forma de responderem o porquê da ocorrência dos comportamentos do aluno.

Embora tenhamos verificado que os participantes alteraram sua forma de analisar o porquê da ocorrência dos comportamentos do aluno, os mesmos não alteraram sua forma de entender o que vem a ser um antecedente. Isto pode ser visto comparando-se os resultados do Pré e Pós-Testes nos quais verifica-se que um número ligeiramente maior dos participantes chega à identificação correta do antecedente, ao apontarem a “*solicitação de tarefa pelo professor*”; no

³⁶ Ineficiente com justificativa adequada é quando o participante identifica que não houve alteração no comportamento do aluno e sua justificativa baseia-se no efeito da ação da professora sobre o comportamento do aluno. Já a ineficiente com justificativa inadequada é quando o participante identifica que não houve alteração no comportamento do aluno e sua justificativa baseia-se em comentários da ação da professora e não no efeito sobre o comportamento do aluno.

entanto, a maioria ainda destaca como antecedente “durante a aula”. Portanto, o grupo praticamente não modificou o desempenho em relação a esse aspecto particular que compõe a análise funcional do comportamento.

Um outro aspecto que merece atenção refere-se à identificação da consequência da ação do aluno. Conforme ressalva anterior, a questão pedia para identificar a ação da professora e não a consequência à ação do aluno. Notou-se que os participantes mantiveram tanto no Pré como no Pós-Teste seus desempenhos apontando corretamente a ação da professora frente ao comportamento do aluno. Reconhecemos que, mesmo obtendo respostas corretas por todos os participantes, neste caso específico não podemos afirmar que eles analisaram funcionalmente o evento, pois a questão foi formulada para identificar a ação da professora e não a consequência da ação do aluno.

Quanto ao reconhecimento do efeito da ação da professora sobre o comportamento do aluno, comparando-se o desempenho dos participantes nos Pré e Pós-Testes, verificou-se uma pequena alteração no sentido de levar em conta o efeito da ação da professora sobre o comportamento do aluno. Alguns participantes, no Pós-Teste, passaram a considerar o efeito da ação da professora sobre o comportamento do aluno, ao fazerem seu julgamento sobre a eficiência da ação da professora. No entanto, foi pequeno o número de participantes que alterou o desempenho.

E, por último, podemos constatar que a maioria deles permanece afirmando como indisciplina o comportamento do aluno ao declarar que *odeia matemática, rasga o livro e joga papéis no chão*. Vale ressaltar que não era esperado que os participantes alterassem suas afirmações a respeito dos comportamentos apresentados nos episódios, mas sim que conseguissem analisar a função destes comportamentos dos alunos, ou seja, identificando as possíveis variáveis da quais ele é função.

SITUAÇÃO 2: PRÉ-TESTE

Considerando os 11 participantes que responderam ao Pré-Teste, temos os seguintes resultados em relação ao julgamento do comportamento apresentado pelo aluno (*imitar animal*): a grande maioria (oito deles) considera indisciplina o comportamento apresentado. Também foi solicitado que os participantes julgassem a existência de outros comportamentos de indisciplina na situação apresentada. A grande maioria (nove) considera indisciplina os comportamentos apresentados pelos outros alunos em sala (*conversam alto e alguns andam pela sala*). Apenas dois participantes não consideram tais comportamentos indisciplina.

Quando solicitados a responderem o porquê da ocorrência de tal comportamento (*imitar animal*), as respostas foram:

- *Características do aluno:* “para agredir alguém; “não tem respeito”: 2 respostas (P1, P5).
- *Contexto de sala de aula (atuação da professora):* “porque não tinha nada para fazer”; “porque a professora não deu explicações sobre a atividade proposta, como ela deveria ocorrer”; “porque teve oportunidade”: 4 respostas (P1, P2, P4; P9).
- *Contexto de sala de aula (chamar a atenção):* “para chamar a atenção”; “fazer gracinha”; “para aparecer”: 7 respostas (P3, P4, P6, P7, P11, P12, P13).

Foram apresentadas 13 justificativas pelos 11 participantes (P1 e P4 deram duas justificativas). Das 13, duas focam características do aluno (“*agredir alguém e não tem respeito*”); as 11 restantes focam condições ocorridas no contexto de sala de aula. Porém, embora os participantes tenham focado essas últimas condições, há diferenças entre as explicações: quatro respostas apontam que houve uma condição favorecedora para o comportamento do aluno, no caso ou a ausência de atividade ou a falta de uma explicação / comando da professora. Portanto, tais aspectos referem-se àquilo que é proposto pela professora em sala, tendo relação com a atividade de ensino. As sete justificativas restantes, embora também apontem condições ocorridas em sala de aula, focam a atenção dos colegas, ou seja, o aluno também encontra-se numa situação favorecedora, mas esta relacionada aos colegas, aos pares. Em relação a essas 11 justificativas, pode-se considerar que é o contexto de sala de aula que está sendo evidenciado pelos participantes.

Em suma, a grande maioria dos participantes considera indisciplina o comportamento de imitar animal em sala de aula e a justificativa para tal comportamento foca principalmente condições de sala de aula, ressaltando diferentes condições favorecedoras neste contexto.

Conforme exposto anteriormente, uma das questões visava a verificar se os participantes identificavam o estímulo discriminativo para o comportamento do aluno; para tanto, perguntou-se em que momento ocorreu tal comportamento. As respostas apresentadas estão expostas a seguir:

- *Enquanto o aluno grita, sorri e imita animal*: 3 respostas (P3, P7, P13)
- *Frente à dificuldade*: 1 resposta (P4).
- *Enquanto a professora conversava com o outro grupo*: 4 respostas (P1, P2, P9, P12);
- *Enquanto G2 perturba a aula*: 3 respostas (P5, P6, P11)

Dos 11 participantes, três fizeram referência ao próprio comportamento do aluno (*declara odiar matemática jogar papéis e rasgar o livro*). Dos oito restantes, apenas um apontou a dificuldade do aluno como “momento” em que ocorreu o comportamento em questão. Os outros sete, identificaram situações específicas pedagógicas que antecederiam o comportamento do aluno: quatro deles apontaram *enquanto a professora conversava com o outro grupo* e os três restantes apontaram *enquanto o G2 perturba a aula*. Em suma, pode-se dizer que dos 11 participantes, a maioria (sete) conseguiu identificar condições de sala de aula que poderiam funcionar como situações favorecedoras do comportamento do aluno.

Com o objetivo de verificar se os participantes identificaram de que forma o comportamento do aluno foi conseqüenciado, solicitou-se aos participantes que identificassem “o que a professora fez frente ao comportamento do aluno”. Como dito anteriormente, as respostas foram classificadas em Identificação e Não identificação.

- *Identificação*: 10 respostas (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9, P11, P12).
- *Não identificação*: 1 resposta (P13)

Dos 11 participantes, apenas um não identificou a ação da professora apresentando julgamento / comentário da sua ação. Os outros dez identificaram a ação da professora frente ao comportamento do aluno. Vale a ressalva anteriormente feita: não se pode afirmar que os

participantes identificaram as ações da professora como conseqüentes ao comportamento do aluno, já que a questão pedia para identificar a ação da professora e não a conseqüência da ação do aluno.

No que se refere à avaliação da eficiência da atuação da professora, os resultados foram:

- *Eficiente*: 1 resposta (P3).
- *Ineficiente com justificativa inadequada*: 6 respostas (P1,P2, P4, P9, P11, P12)
- *Não avaliou a ação da professora*: 4 respostas (P5, P6, P7,P13).

Dos 11 participantes, quatro não avaliaram a ação da professora, ou seja, não responderam ao propósito da questão, já que as repostas foram: “*depende da história de vida do aluno; mais ou menos; correto; não*”. Dos sete que se posicionaram, apenas um deles considerou eficiente a ação da professora. Os seis restantes identificaram como ineficiente a ação da professora, porém suas justificativas são inadequadas. Alguns justificam a continuidade do comportamento do aluno com base em suas características psicológicas (*sarcástico e problemas de caráter*) e outros julgam a ação da professora como certo ou errado.

SITUAÇÃO 2: PÓS-TESTE

Considerando os nove participantes que responderam ao Pós-teste, em relação ao comportamento apresentado pelo aluno (*imitar animal*), verificou-se que a grande maioria (sete deles) considera tal comportamento como indisciplina. Quando foi solicitado que os participantes julgassem a existência de outros comportamentos de indisciplina na situação apresentada, verificou-se que a grande maioria (sete) considera indisciplina os comportamentos apresentados pelos outros alunos em sala (*conversam alto e alguns andam pela sala*).

Quando solicitados que respondessem o porquê da ocorrência de tal comportamento (*imitar animal*), as respostas foram:

- *Contexto de sala de aula (atuação da professora)*: “*Estava desocupado*”; “*Professor não olha para aluno*”; “*Professor não dá atenção ao aluno*”: 4 respostas (P9, P10, P11, P12)

- *Contexto de sala de aula (chamar a atenção): “queria aparecer”; “chamar a atenção dos colegas”; “é reforçado pelos colegas”*. 5 respostas (P2, P7, P8, P9, P10)
- *Não identificou razões*: 1 resposta (P13).
- *Não sei*: 1 resposta (P3).

Dos nove participantes, dois (P3 e P13) não apresentaram justificativas. Foram apresentadas nove justificativas pelos sete participantes (P10 e P9 deram duas justificativas), referentes a condições ocorridas no contexto de sala de aula. No entanto, são diferentes: quatro delas relacionam-se a condições da atuação da professora em sala; as cinco restantes, embora também tenham focado condições de sala de aula, referem-se aos pares - a atenção dos colegas. Verifica-se, pois, que nenhuma das justificativas focou aspectos relacionados às características do aluno (esfera psicologizante).

Em suma, a grande maioria dos participantes considera indisciplina o comportamento de imitar animal em sala de aula e a justificativa para tal comportamento foca principalmente condições de sala de aula, ressaltando diferentes condições favorecedoras neste contexto, sendo que nenhuma justificativa colocou em foco aspectos relacionados do próprio aluno.

Como dito anteriormente, uma das questões visava a verificar se os participantes identificavam o estímulo discriminativo para o comportamento do aluno; para tanto, perguntou-se em que momento ocorreu tal comportamento. As respostas apresentadas estão expostas a seguir:

- *Enquanto a professora conversava com o outro grupo*: 6 respostas (P2, P8, P9, P12, P10, P11);
- *No momento em que lhe foi imposta uma regra*: 1 resposta (P13)
- *Enquanto o aluno imitava animal e gritava*: 2 respostas (P3, P7)

Dos nove participantes, dois identificaram o próprio comportamento do aluno de *imitar animal e gritar* como sendo o “momento” em que ocorreu o comportamento em questão. Dos sete restantes, apenas um respondeu *no momento em que lhe foi imposta uma regra*, aspecto que não foi explicitado na descrição oferecida. Os seis restantes identificaram uma situação específica que antecede o comportamento do aluno, no caso “*enquanto a professora conversava com o outro grupo*”. Esta é uma resposta que pode ser considerada como indicativa de identificação de

uma condição antecedente favorecedora de indisciplina. Porém, uma outra condição favorecedora, no caso “*enquanto os demais alunos conversam alto e andam pela sala*”, poderia ter sido acrescentada, e não foi, diferentemente do Pré-teste, no qual três participantes (P5, P6 e P11) identificaram esta condição.

Com o objetivo de verificar se os participantes identificaram de que forma o comportamento do aluno foi conseqüenciado, solicitou-se aos participantes que identificassem “o que a professora fez frente ao comportamento do aluno”. As respostas foram categorizadas como:

- *Identifica ação*: 8 respostas (P2, P3, P7, P8, P9, P10, P11, P12)
- *Não identifica ação*: 1 (P13)

Apenas um participante não identificou a ação da professora, apresentando comentário da sua ação. Os outros oito identificaram a ação da professora frente ao comportamento do aluno. Vale lembrar a ressalva anteriormente feita: não se pode afirmar que os participantes identificaram as ações da professora como conseqüentes ao comportamento do aluno, já que a questão pedia para identificar a ação da professora e não a conseqüência da ação do aluno.

Ao solicitar que os participantes avaliassem a eficiência da ação da professora, os resultados obtidos foram:

- *Ineficiente com justificativa adequada*: 1 respostas (P2,);
- *Ineficiente com justificativa inadequada*: 4 respostas (P8, P10, P11, P12);
- *Eficiente*: 4 respostas (P3, P7, P13, P9).

Verificou-se que apenas um participante considerou como ineficiente a ação da professora, apresentando justificativa adequada. Ou seja, o participante percebeu que não houve modificação no comportamento do aluno, apesar da ação da professora. Já os outros quatro, que também consideraram ineficiente a ação da professora, ou apresentaram justificativas que focavam não o efeito sobre o comportamento do aluno e, sim, razões psicologizantes para a ocorrência de tal comportamento, ou apresentaram comentário sobre a ação da professora.

Era esperado que, após os encontros de formação, os participantes alterassem sua forma de olhar para o porquê da ocorrência dos comportamentos do aluno no sentido de que levassem em consideração as relações estabelecidas entre o comportamento do aluno e o do professor ou de

seus colegas, e do aluno na situação de sala de aula, apontando para explicações do contexto pedagógico para a ocorrência dos comportamentos. Justificativas colocando em foco aquilo que ocorre na sala de aula apareceram como predominantes tanto no Pré como no Pós-Teste (Situação 2), pois a ocorrência da indisciplina foi explicada em função da atuação da professora ou dos pares, dos colegas. Ora, se os participantes não tiveram formação abarcando a análise funcional, o que explicaria o fato de que a maioria identificou adequadamente possíveis condições do contexto pedagógico no Pré-Teste, quando não o fizeram em relação à Situação 1? Em nosso entender, é possível que a descrição apresentada na Situação 2 evidenciasse muito claramente tanto ações inadequadas da professora quanto a atenção dos colegas, de modo que, mesmo sem ter como base a análise funcional, os participantes identificaram tais aspectos como relacionadas aos comportamentos de indisciplina do aluno.

Quando solicitados a identificar o momento da ocorrência do comportamento de indisciplina, os participantes fizeram referência à atuação da professora. Também fizeram referência à atuação dos colegas, isto é, a situação de brincadeira entre alunos do grupo 2 foi apresentada como o momento em que houve emissão do comportamento de imitar animal. Se no Pré-Teste, tanto a atuação da professora quanto dos colegas foram citados pelos participantes, no Pós-Teste foi feita referência apenas à atuação da professora.

Um aspecto que merece reflexão na presente análise refere-se à identificação da consequência da ação do aluno. Conforme ressalva anterior, a questão pedia para identificar a ação da professora e não a consequência à ação do aluno. Assim, os resultados obtidos na Situação 2 dão força à hipótese de que a instrução dada levou os participantes a olharem para a ação da professora, mas não para esta como uma das consequências da ação do aluno. Explicando melhor: na Situação 2, o comportamento do aluno produziu duas consequências: os risos dos pares e a repreensão da professora. Ora, a atenção dos colegas foi identificada, na questão b, como explicação para o comportamento de imitar um animal (para chamar a atenção, nas palavras dos professores); já na questão d, apenas a ação da professora foi identificada. Assim, há mais um indicativo de que a instrução foi adequada para levar os participantes a considerar a ação da professora, porém não foi adequada para levá-los a considerar as consequências da ação do aluno.

No que se refere ao reconhecimento do efeito da ação da professora sobre o comportamento do aluno, comparando-se o desempenho dos participantes no Pré e Pós-Testes,

verificou-se uma certa predominância de respostas classificadas como “*ineficiente com justificativa inadequada*”, o que mostra que o grupo até consegue identificar que a ação da professora sobre o comportamento do aluno foi ineficiente, porém suas justificativas mostram que não julgam a ação da professora em função de seus efeitos no comportamento do aluno.

Vale destacar ainda que o grupo todo se posicionou emitindo julgamento dos comportamentos dos alunos. Evidenciou-se que, para a maioria, são comportamentos de indisciplina o *imitar animal* e também o fato de alguns alunos *conversarem alto e andarem pela sala durante a aula*. É importante ressaltar que não era esperado que os participantes alterassem suas afirmações a respeito dos comportamentos apresentados nos episódios, mas sim que conseguissem analisar a função de tais comportamentos, ou seja, que conseguissem identificar as possíveis variáveis da quais ele é função.

Em suma, na Situação 2, os participantes, desde o início, apontaram para aspectos de sala de aula para explicar a ocorrência do comportamento do aluno, havendo até mesmo identificação correta de algum antecedente. Como isso ocorreu antes do período de formação, tal resultado não pode ser a ele atribuído; há a hipótese de que a própria descrição do caso levou a tal resultado.

O objetivo da proposta de formação foi o de levar os participantes a analisarem funcionalmente comportamentos tidos como indisciplina na sala de aula. A questão que se faz no momento, considerando o desempenho dos participantes antes e depois das atividades de formação, é: ocorreu o efeito esperado, isto é, os participantes analisaram funcionalmente os comportamentos de indisciplina apresentados pelos alunos, nas situações descritas? Podemos afirmar que, no geral, os participantes da presente pesquisa não alteraram sua forma de analisar os comportamentos de indisciplina apresentados nas Situações 1 e 2.

Se houve alguma diferença, esta ocorreu em relação às explicações dadas para os comportamentos de indisciplina, já que houve uma certa alteração no foco explicativo: se antes do período de formação a ênfase era no campo psicológico, após o período de formação houve menor recorrência à esfera psicológica.

Esta modificação não significa, porém, que os participantes passaram a considerar os comportamentos de um modo funcional. As alterações que apareceram na direção do olhar funcional foram muito pontuais, o que nos faz reconhecer que tais alterações são insuficientes, levando-nos a concluir que o treinamento não propiciou condições favorecedoras para o estabelecimento de possíveis relações entre eventos, mais especificamente para o estabelecimento

de relações entre o comportamento de indisciplina e o ocorrido em sala de aula, em especial a ação da professora.

Quanto à aquilo que os participantes consideram como indisciplina em sala de aula, verifica-se que imitar animais, conversar alto e andar pela sala, tanto quanto rasgar o caderno e dizer que odeia uma dada disciplina, são considerados como indisciplina.

2. Desempenho durante o processo de formação.

Para completar os dados, apresentaremos informações obtidas durante o processo de formação sobre a identificação, pelos participantes, de aspectos da análise funcional.

Durante o processo de formação, ocorreram falas dos participantes que se referiam especificamente a aspectos da análise funcional: antecedente, comportamento do aluno, subsequente e topografia do comportamento. Passou-se, então, a quantificar as falas que faziam referências a tais aspectos, identificando os participantes. Os dados encontram-se na Tabela 10 a seguir.

Tabela 10. Falas que fizeram referência aos aspectos da análise funcional, por participante e por encontro.

Aspectos \ Encontros	3°			4°			5°			6°		
	Sim ³⁷	Não ³⁸	AFC ³⁹	Sim	Não	AFC.	Sim	Não	AFC	Sim	Não	AFC
Identificação do antecedente	P8, P8, P8, P2 P8			P8, P8, P2			P11		P4, P3	—		
Identificação do comportamento (s) do aluno (s)	P8, P10, P8			P8, P8, P2			P3			P3	P1, P9	P8, P8
Identificação do subsequente (do professor)	P10, P10, P3, P8			P2, P8, P8, P2, P3, P8			— ⁴⁰		P10, P2, P3	P3, P9		
Identificação do efeito da ação da professora sobre o comportamento do aluno	P2			P2, P8			—			P9, P3, P3, P8, P8, PG ⁴¹		
Identificação da função do comportamento do aluno	NT ⁴²			NT			NT			P8, P9, P8, P10, PG		
Topografia do comportamento.	NT			NT								
Total de falas	13			12			02		5	12	02	02

³⁷ SIM: análise funcional correta do episódio (ou facetas do episódio).

³⁸ NÃO: análise incorreta do episódio.

³⁹ AFC: análise funcional correta de situações de sala de aula.

⁴⁰ —: nenhuma fala.

⁴¹ PG: participação grupal.

⁴² NT: aspecto não trabalhado.

De acordo com a Tabela, podemos dizer que, no terceiro encontro, foram verificadas 13 falas dos participantes abarcando todos os aspectos propostos para discussão (antecedente, comportamento do aluno, subsequente e efeito da ação da professora sobre o comportamento do aluno). Dentre as 13 falas, a maioria (cinco) refere-se à identificação do *antecedente*; em contrapartida, aparece apenas uma fala referente ao *efeito da ação da professora sobre o comportamento do aluno*. Embora todos os aspectos tenham sido identificados, isto foi feito por poucos participantes (P2, P8, P3, P10), indicando baixa participação do grupo, se considerarmos o número de presentes neste dia (12); assim, a participação se concentrou em uma parcela pequena do grupo, destacando-se P8, com quase metade das falas (seis). No caso desses quatro participantes, consideramos importante tal participação, já que nenhum deles passou por treinamento em análise funcional.

Situação não muito diferente, referente ao número de falas, ocorreu no quarto encontro. Verificou-se um total de 12 falas, abarcando todos os aspectos propostos para discussão (antecedente, comportamento do aluno, subsequente e efeito da ação da professora sobre o comportamento do aluno). Dentre as 12 falas, a maioria (seis) refere-se à identificação do subsequente; em contrapartida, verificou-se apenas duas falas referentes ao *efeito da ação da professora sobre o comportamento do aluno*. Também devemos considerar que, embora todos os aspectos tenham sido identificados, houve pouca participação (P8, P2, P3), se compararmos ao número de presentes neste dia (oito). Novamente, a participação se concentrou em uma parcela reduzida participantes.

Apesar do quinto encontro ter sido diferente dos demais, já que os participantes avaliaram a proposta de formação, ocorreram sete falas que abarcaram os seguintes aspectos: antecedente, comportamento do aluno e subsequente. Do total de dez presentes, apenas cinco se manifestaram, ou seja, metade dos presentes teve participação, destacando-se P11 que até então não tinha participado. Das sete falas, duas (de P11, de P3) fizeram referência ao antecedente e ao comportamento descritos no episódio que estava sendo discutido, sendo que as cinco restantes (de P3, de P4, de P10, de P2), fizeram referência o antecedentes e eventos subsequentes de comportamentos de indisciplina que ocorrem no cotidiano de sala de aula e não do episódio

discutido. Vale destacar que um outro aspecto foi abordado pela pesquisadora (efeito da ação da professora sobre o comportamento do aluno), no entanto, não ocorreram falas a ele referentes.

No sexto encontro, ocorreram 16 falas que abarcaram os seguintes aspectos: comportamento do aluno, evento subsequente, efeito da ação da professora sobre o comportamento do aluno, função do comportamento do aluno e topografia do comportamento. Dentre essas 16 falas, a maioria (12) refere-se à identificação do efeito da ação da professora sobre o comportamento do aluno descrito no episódio discutido. Das quatro restantes, duas fazem referência à topografia do comportamento de indisciplina ocorrido no cotidiano de sala de aula e não do episódio discutido. Quanto às outras duas falas, elas indicam que dois participantes (P1, P9) não identificaram o efeito da ação da professora sobre o comportamento do aluno. Vale destacar que, apesar deste encontro apresentar o maior número de falas, as mesmas foram emitidas por apenas cinco participantes (P1, P3, P9, P8, P10), indicando pequena participação se considerarmos os onze presentes. O acompanhamento das falas dos participantes permitiu verificar que, pelo menos durante os encontros de formação, alguns deles conseguiram identificar alguns dos elementos que devem ser considerados quando se realiza análise funcional. Porém, poucos o fizeram, já que discussão oral concentrou-se em alguns participantes (P2, P3 e, em especial, P8), conforme a Tabela 11 abaixo.

Tabela 11. Número de falas por participantes.

Participantes	Numero de falas
P8	21
P3	8
P2	7
P10	4
P9	4
P4	1
P1	1
P11	1
TOTAL	47

Vale destacar que tanto P8 como P3 são formadas em Pedagogia e Psicologia; supomos que a formação em Psicologia pode ser uma variável que influenciou nas participações. Os dados obtidos durante o processo de formação parecem ser compatíveis com os resultados obtidos pela comparação entre Pré e Pós-Testes. Durante o processo, embora houvesse falas que, em relação aos aspectos da análise funcional, estivessem corretas, tais falas foram restritas a poucos participantes, tendo dois deles formação em Psicologia. Assim, considerando o processo, não houve indícios que indicassem desempenho da maioria dos participantes na direção esperada.

Em suma, considerando o desempenho dos participantes tanto durante o processo de formação quanto após o mesmo, verificou-se que o objetivo proposto não foi alcançado conforme esperado.

IV. A aceitação da proposta pelos participantes.

Para completar a análise da proposta de formação, procurou-se obter o posicionamento dos professores, identificando os aspectos positivos e aqueles que foram considerados negativos.

1. Aspectos positivos

De acordo com os dados, verificamos que ocorreram algumas situações nas quais houve uma boa aceitação da proposta pelos participantes. Tais situações relacionam-se, em primeiro lugar, à aceitação das dinâmicas de grupo. Em vários encontros, verificaram-se indicadores de que as dinâmicas de grupo foram muito motivadoras aos participantes. Tais dinâmicas, já descritas anteriormente, foram criadas com o objetivo de “aquecer o grupo” (descontração) no início das atividades, bem como foram criadas com o objetivo de oferecer condições favorecedoras de motivação do grupo para com as atividades propostas. Tais objetivos foram atingidos em vários encontros (1º, 2º, 3º, 4º), em relação aos quais algumas falas de participantes: “*Eu gostei da mensagem, obrigada...*” (P3); “*Eu também gostei*”(P1); “*Eu quero a letra dessa música depois*” (P3); “*Ah, que legal poder fazer de conta que eu tô de dando isso*” (P5). Podemos afirmar que dinâmicas de grupo, para esta situação de encontros grupais em HTPC, foram consideradas como fatores que contribuíram para o andamento da proposta.

Uma segunda situação que merece ser mencionada refere-se às modificações das atividades propostas em função das necessidades do grupo. Em determinado momento da aplicação da proposta, foi sugerido à pesquisadora que alterasse alguns aspectos referentes ao tema da indisciplina a ser trabalhado com o grupo. Tal modificação, feita pela pesquisadora, foi reconhecida por alguns participantes. Tal dado pode ser verificado nas falas de alguns participantes no nono encontro, cujo objetivo foi o de avaliar o treinamento: *“Eu acho que foi positivo quando as professoras pediram e você modificou trazendo algumas vivências daqui da escola, foi bom ter exemplo da nossa realidade”*(P8); *“Eu achei que você trouxe coisas muito boas... nós conversamos e você modificou aquela parte da escrita, lembra? Não ficou no vazio não”*(P4).

A discussão de casos reais de indisciplina também foi bem aceita pelo grupo durante os encontros. Tais casos, retirados de outras pesquisas realizadas no ensino fundamental (YASUMARU, 2006), são identificados como aspecto positivo, como explicitado por P4: *“Eu queria dizer que todo o trabalho que a Ketney fez de pesquisa e observação... ela trouxe muito material pra gente refletir, estudos de caso e pelo menos nos dias em que eu estava a gente teve espaço pra discutir e vimos que acontece em outra escola também... Achei que os casos foram bons”*. A fala de P4 sinaliza o efeito produtivo / benéfico que se tem ao trabalhar com episódios verídicos de indisciplina; tal efeito produtivo pode ser decorrente de o participante identificar o descrito com o que ocorre em seu cotidiano e também ter clareza de que a indisciplina ocorre em outros contextos escolares diferentes daquele no qual ele se encontra.

Uma outra situação que consideramos como positiva durante os encontros refere-se ao fato de que um participante identificou o conteúdo proposto pela pesquisadora como fazendo parte da sua realidade. Segundo P3: *“Ô se aconteceu... lembra o ano passado aquela aluna? Lembra da K, ela rasgou o meu livro todinho no ano passado”*. A fala de P3 refere-se à Situação 1 do Pré-Teste na qual o aluno apresenta alguns comportamentos como *rasga o livro e joga papéis no chão*. Neste caso, P3 se contrapõe a uma participante mencionando a ocorrência de comportamentos da mesma natureza na presente escola apresentada por um de seus alunos. Portanto, podemos afirmar que, para P3, há uma relação entre o conteúdo que estava sendo discutido no encontro e a realidade na qual se encontra.

Um outro aspecto que também merece ser discutido refere-se à fala de P6 na qual, devido à discussão proporcionada pelo encontro, a participante parece ter feito uma relação do conteúdo

em discussão com a sua atuação em sala de aula. Segundo ela: *“é verdade, eu não posso sair pra ir do armário que eles começam a fazer isso daí”*. (referindo-se aos comportamentos de conversa e movimentação). Ao nosso ver, esta fala indica que a participante fez uma relação entre a sua atuação e a alteração de alguns comportamentos dos alunos; parece que ela percebeu que os alunos passam a se comportar de determinada maneira em função de sua conduta em sala de aula.

Aspecto também observado durante um dos encontros refere-se ao fato de um dos participantes, por meio da discussão realizada, apontar situações favorecedoras de comportamentos acadêmicos. De acordo com P1: *“Eu tô me lembrando que ontem a professora X foi na minha sala e eu quis mostrar pra elas que os meus alunos estavam lendo. Hoje, eles não paravam um minuto: a professora olha lá tá escrito não sei o quê, lá tá não sei o quê... e, o tempo todo, foi assim... Isso aconteceu porque a professora X entrou na sala e elogiou que eles estavam lendo. Hoje estavam lendo do nada, mesmo os que não sabiam ler direito estavam tentando...”*. Parece que P1 conseguiu, por meio da discussão deste encontro, destacar situações nas quais houve a ocorrência de comportamentos acadêmicos.

Uma outra situação que merece destaque refere-se à possibilidade de futuras discussões sobre indisciplina: de acordo com a fala de um dos participantes (P4), verificou-se uma possibilidade de continuação da discussão sobre a temática da indisciplina após o término da presente pesquisa. Tal fato foi confirmado, gestualmente, (com sinal positivo da cabeça) por outros participantes presentes. A fala destaca: *“Se um dia você puder voltar e trazer algo a respeito de indisciplina, não como pesquisadora, mas como uma contribuição... isso será bem-vindo. Nós tínhamos uma psicóloga antes em uma escola que eu trabalhava, acho que isso é importante, temos necessidade de suporte, no nosso caso que é uma escola de tempo integral, estamos perdidos”*... A fala de P4 é interessante porque: primeiro, há a abertura para a continuidade do trabalho sobre indisciplina, o que pode ser considerado como um aspecto positivo relacionado ao trabalho realizado; segundo, torna clara a real necessidade de formação por parte do professor frente ao manejo da indisciplina, ou seja, aponta-se a necessidade de apoio / suporte de um profissional. Por outro lado, é interessante notar também que parece haver uma não aceitação do papel da pesquisadora dentro da escola, mas sim uma aceitação da psicóloga (área de formação da pesquisadora). Neste caso, podemos levantar a hipótese de que ter uma pesquisadora não é importante ou não é aceitável para alguns participantes (“dá trabalho”), mas ter uma psicóloga a quem encaminhar os casos de indisciplina pode ser reforçador para este

grupo de participantes, já que a maioria das explicações para a ocorrência da indisciplina extrapola o contexto de sala de aula. É possível considerar a hipótese de que a aceitação da psicóloga tem relação com uma visão psicologizante da indisciplina, na qual os problemas desta natureza podem ser resolvidos pela psicóloga.

Ainda, uma outra situação refere-se à função que a HTPC exerce na presente escola.: *“Acho que falta espaço aqui pra se discutir isso... eu penso que o HTPC deveria ser um espaço onde se discutisse mais e melhor essas coisas que nos atingem, mas isso não ocorre não tem nada que ocorra neste sentido, ai a gente vai passando”*. P8 parece reconhecer a importância de se discutir aspectos relacionados à atuação pedagógica, o que vai ao encontro da proposta da pesquisadora. No entanto, para este participante, a HTPC, tal como vem sendo realizada, não está cumprindo o papel esperado por ela.

2. Aspectos negativos

De acordo com os dados, verificamos que ocorreram algumas situações nas quais não houve uma boa aceitação da proposta pelos participantes. Tais situações referem-se, em primeiro lugar, à rejeição de atividades escritas durante os encontros. Tal fato pode ser verificado principalmente nas falas de P3. *“Ah não... escrever agora... eu tô cansada, eu quero ir embora... lá vem você pedir pra gente escrever”*.(P3 – 1º encontro); *“ Eu também não quero escrever”*. (P5 – 1º encontro); *“Nossa, mas que menina cansativa que você é... meu Deus, tudo isso!* (fez expressão de desânimo e rejeição ao questionário) (P3- 2º encontro); *“Ninguém vai reclamar, só eu é?”* (P3- 2º encontro) - os demais sujeitos olhavam em direção ao questionário e uma delas disse: *vamos logo vai, responde!* ; *“Estou cansada ... eu sou a indisciplinada do grupo”*(P3). A atividade escrita, elaborada previamente pela pesquisadora, tinha o objetivo de obter informações a respeito de diversos aspectos: características dos participantes, indisciplina e análise funcional. Ficou claro, durante a intervenção, que esse tipo de atividade era rejeitada pelas participantes. Em função disso, a pesquisadora alterou procedimentos no sentido de dar maior espaço para atividades orais e, quando manteve as escritas, procurou relacionar a algo reforçador (por exemplo, com alguma dinâmica de grupo ou a entrega de poesias / letra de música a quem fizesse a atividade escrita).

Um outro aspecto levantado por um dos participantes (P5) refere-se à uma crítica em relação à natureza do conteúdo proposto para discussão. Segundo a participante: *“Eu achei o exemplo meio distante da nossa realidade... eu acho que isso nunca aconteceu aqui do aluno rasgar o material”*. Mais especificamente, P5 menciona uma não identificação com um dos comportamentos descritos no Pré-teste, alegando não fazer parte da sua realidade. Para a participante, o comportamento de *rasgar os livros* parece não ser comum no seu meio acadêmico.⁴³

Um outro aspecto mencionado por um outro participante refere-se também a uma crítica relacionada às estratégias utilizadas durante as atividades propostas. Segundo P1: *“Eu quero falar. Eu acho, inclusive hoje nós conversamos a respeito do seu trabalho, eu acho que tá maçante, nós estamos fornecendo muitas informações pra você, mas não está havendo retorno... Precisamos de coisas mais reflexivas, pra gente poder discutir informações sobre o tema, textos teóricos, discussões, sugestões... uma discussão mais prática, mais vivenciada, mais aprofundada... A gente sabe que não tem receita, né? O que nós esperávamos era uma discussão sobre o que é indisciplina, porque ela ocorre e que pudéssemos descobrir o que é mais efetivo para os alunos... experiências de professores...”*. A fala de P1 revela um descontentamento em relação ao que vinha sendo desenvolvido pela pesquisadora durante os encontros, especialmente em relação ao conteúdo e estratégia adotados. Para P1, a discussão da temática da indisciplina deveria ser realizada por meio de textos teóricos destacando alguns pontos centrais como causas, soluções e experiências de outros profissionais. Consideramos importante a colocação de P1 porque evidencia uma expectativa que não estava sendo satisfeita durante os encontros. No entanto, devemos ressaltar que o objetivo da pesquisadora era o de levar os participantes a analisarem as possíveis variáveis que contribuem para a ocorrência de comportamentos de indisciplina na sala de aula; dessa forma, estava-se falando dos aspectos apontados por P1 como causas e possíveis soluções. O que podemos supor é que a estratégia utilizada pela pesquisadora pode não ter deixado claro que tais aspectos apontados por P1 estavam sendo discutidos.

Na mesma direção, P7 também aponta sua crítica em relação ao conteúdo e às estratégias adotadas pela pesquisadora durante os encontros. De acordo com ela: *“Precisa ser mais concreto,*

⁴³ Vale destacar que P5 foi interrompida por P3 que alegou a ocorrência deste tipo de comportamento na presente escola.

tá muito abstrato”. A fala de P7 revela uma crítica em relação às atividades que vinham sendo propostas pela pesquisadora.

Uma outra crítica feita por um outro participante (P5) aponta, na avaliação final dos encontros, como improdutiva as atividades realizadas pela pesquisadora. Sua fala diz: *“Eu acho que HTPC não é o momento pra fazer atividade com a gente... eu acho que deveria ser outro horário porque muitas vezes a gente precisa discutir coisas importantes e vem outra pessoa discutir aquilo que a gente não tá interessado... ao invés de somar, tira. Pra mim, essa atividade não acrescentou nada*”. Segundo a fala de P5 podemos dizer que o HTPC não é um momento propício para se discutir ou fazer atividades da natureza que a pesquisadora fez. Além disso, para esta participante, a proposta não acrescentou nada para sua atuação. Interessante notar que P5 participou de sete dos nove encontros.

Uma outra avaliação negativa feita por uma outra participante (P4) durante o nono encontro destacou o fato de a pesquisadora ter apenas conhecimento teórico do assunto, não apresentando conhecimento prático do tema. De acordo com P4: *“Acho que você tinha uma visão acadêmica que entrou em choque com a nossa que é de prática. Você deveria (desculpa), poderia ter feito de uma outra forma, mas você não pode abrir um leque e deturpa a sua pesquisa*”. A fala de P4 revela não apenas insatisfação com a forma com que a proposta foi aplicada, mas também a separação entre o que ocorre na prática e o que se propõe a partir da teoria. Tal fala pode ser melhor entendida se considerarmos outra fala dessa mesma participante ao comentar, separadamente, sobre a sua vida profissional comparada à da pesquisadora: *“Acho que você não conhece o que é uma escola pública... você só conhece por meio de pesquisas, o negócio não é fácil... eu tenho 37 anos de experiência no Estado, eu conheço... isso tem mais que sua idade... acertei?”*(P4). A fala de P4 revela sua visão do papel de um pesquisador na escola: aquele que tem conhecimento teórico, que não se aplica à realidade em questão. Ainda, revela também a valorização de sua experiência em relação à da pesquisadora.

Uma outra avaliação negativa feita por um outro participante (P11) durante o nono encontro refere-se ao fato de que poderiam ser discutidas soluções para a ocorrência da indisciplina. De acordo com o participante: *“Eu acho que faltou você trazer um problema e a gente discutir soluções pra ele... lembra que você trazia aquelas aulas pra gente? Então, faltou a gente ter espaço pra gente discutir e você ir mediando, entendeu? A gente poderia ter desfrutado*

desta experiência”. A fala de P11 revela uma insatisfação em relação às atividades propostas, dando destaque para a falta de formas de atuação frente à indisciplina.

Em suma, comparando-se os aspectos positivos e negativos durante o processo da proposta em questão podemos tecer algumas considerações. Em relação aos aspectos positivos ou às contribuições da proposta para alguns participantes, vale destacar que tais comentários foram feitos por P1, P3, P4, P5, P6 e P8. O primeiro aspecto evidenciado refere-se à realização das dinâmicas de grupo, bem aceitas pelo grupo. Um outro aspecto refere-se às modificações feitas pela pesquisadora para atender às necessidades do grupo, resultando em reconhecimento e aprovação por alguns participantes; o mesmo ocorrendo com a apresentação de casos reais de indisciplina. O fato de um participante apontar como parte da sua realidade o tipo de comportamento ilustrado no Pré-Teste também é algo que consideramos produtivo na presente proposta. Também ocorreram situações nas quais verificou-se um dos integrantes mencionar uma possível relação entre a sua atuação em sala e a ocorrência dos comportamentos dos alunos. A futura presença da pesquisadora como psicóloga na escola também foi algo que, por um lado, mostra uma abertura da escola para outras discussões, muito embora, por outro lado, possa revelar também uma certa resistência dos participantes em focalizar sua própria prática relacionada aos comportamentos de indisciplina em sala de aula, compatível com explicações psicologizantes.

Quanto aos aspectos negativos relacionados à proposta, vale destacar tais comentários foram feitos por P1, P3, P4, P5, P7 e P11. O primeiro aspecto de maior evidência refere-se à rejeição por atividade escrita durante os encontros. Além disso, críticas em relação à natureza do conteúdo proposto e as estratégias utilizadas pela pesquisadora contribuíram para que alguns participantes não se sentissem satisfeitos com a proposta. Aspecto também apontado como negativo refere-se à ausência de possíveis soluções para a indisciplina, conforme apontou um dos participantes. Ainda, a crítica à falta de experiência da pesquisadora dentro da escola em contraposição aos anos de experiência como professora de um dos participantes, revela que este considera a experiência como fonte de conhecimento referente à atuação docente.

3. Condições oferecidas pela instituição

Vale destacar algumas condições que estiveram presentes durante as atividades propostas e que acabaram influenciando na sua dinâmica. A primeira delas refere-se ao cumprimento em relação ao tempo disponível. Foi feito um acordo com a Direção da escola de 30 minutos semanais de HTPC para a realização dos encontros da presente pesquisa. Verificou-se que, na maioria das vezes, cumpriu-se o prometido de 30 minutos, sendo que em algumas situações esse horário foi ligeiramente estendido. No entanto, em dois casos, a pesquisadora precisou ou ceder espaço ou mesmo interromper o processo da aplicação da proposta para algumas atividades. Por exemplo, no quarto encontro, funcionários da Caixa Econômica foram até à sala para conversar com os participantes sobre contas bancárias. A vice-diretora interrompeu o encontro (sem aviso prévio) e pediu à pesquisadora que cedesse cinco minutos para a conversa. Em outro encontro (quinto), a pesquisadora foi avisada, previamente pela coordenação, de que uma freira vinha discutir sobre a importância do ensino religioso como forma de atuar com a violência nas escolas. A pesquisadora cedeu espaço assim que a freira apareceu, faltando cinco minutos para o término do encontro. Ainda, o sexto encontro foi postergado para outro dia, sem aviso prévio à pesquisadora, pois os participantes usaram o horário para a escolha de livro didático.

Em relação a um dos equipamentos (retroprojetor pertencente à escola) utilizado pela pesquisadora, houve a verificação do aparelho antes do uso, no entanto, na sala de HTPC a luz ficou fraca influenciando um pouco na projeção do material escrito, havendo necessidade de leitura em voz alta a fim de garantir que o escrito na transparência fosse seguido pelos participantes.

Em relação ao HTPC, podemos afirmar que este é o único momento de reunião dos professores para assuntos da escola, como fica explicitado na fala da diretora: *“Em relação ao htpc é que, por exemplo, se eu perguntar qual outro horário, sem ser htpc, que os professores podem ficar mais meia hora... provavelmente ninguém vai ficar... então, o único espaço obrigatório é o htpc e se o seu tema pode ser discutido em htpc, isso foi feito... Quando você veio pedir pra fazer observações eu acabei cedendo o espaço pra você e a gente sabe que tem muito problema de indisciplina aqui na escola.”* De acordo com esta fala podemos verificar que os participantes da presente pesquisa não tinham outro tempo disponível, senão o de HTPC, para a realização dos encontros. Já no primeiro encontro, a pesquisadora notou uma certa pressa dos participantes ao término do tempo previsto; verificou-se que, quando entregaram os questionários preenchidos, alguns participantes saíram correndo, por terem outros compromissos como

docentes em outras escolas. Tal fato mostra a dificuldade de se aplicar uma proposta aos professores durante o período em que estão trabalhando.

Em função do tempo disponível no HTPC, ocorreu a interrupção de algumas discussões. Este fato ocorreu já no segundo encontro, quando a pesquisadora teve que interromper a discussão por ser horário de encerrar o encontro.

Ainda vale informar que o horário disponibilizado para a realização da proposta em que era realizado (11/50 / 12:00h às 12:30h) coincidia com o horário de almoço de alguns participantes. Então, várias vezes a pesquisadora presenciou participantes com pratos de comida na mão dentro da sala na qual se realizariam os encontros. Os participantes pediam desculpas e alegavam que não tinham tempo para almoçar devido ao próximo compromisso em outra escola. Em outras palavras, o HTPC era um momento de realização dos encontros para o treinamento, mas também era, para alguns participantes, horário de almoço. Há, pois, incompatibilidade entre a situação de almoço e a natureza do trabalho realizado; para alguns participantes, a HTPC seria o momento de se alimentar ou mesmo de descansar (“*break*”), e não o momento de realizar atividades.

Vale destacar ainda a frequência dos participantes durante os encontros, cujos dados estão na Tabela 12. Podemos notar que apenas um deles veio a todos os encontros (P2); os demais faltaram, no mínimo, em uma sessão, sendo que um deles (P13) praticamente não participou da proposta. Uma das justificativas para a ausência é a ida às Oficinas de Trabalho (OT), atividade proposta pela Secretaria de Educação.

Tabela 12. Frequência dos participantes⁴⁴.

Encontros/ Participantes	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	Total
P1	X	X	X	X	X	X	—	—	—	06
P2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	09
P3	X	X	X	X	X	X	—	X	X	08
P4	X	X	X	—	X	—	X	—	X	06
P5	X	X	X	X	X	—	X	—	X	07
P6	X	X	X	X	X	X	X	—	X	08
P7	X	X	X	—	X	—	X	X	X	07
P8	X	—	X	X	—	X	—	X	—	05
P9	X	X	X	X	—	X	X	X	—	07
P10	—	—	X	—	X	X	X	X	X	06
P11	X	X	X	—	X	—	X	X	X	07
P12	X	X	X	X	X	—	—	X	X	07
P13	—	X	—	—	—	—	X	X	X	04
Total	11	11	12	8	10	7	9	9	10	

Em suma, as condições oferecidas pela escola para a aplicação da proposta não estavam sob controle da pesquisadora. Uma das condições fundamentais refere-se aos horários disponibilizados. Devemos reconhecer que a escola cumpriu, na maioria das vezes, com o acordo de 30 minutos semanais para a realização dos encontros, muito embora, por ocorrência de atividades extras, nem sempre isso se concretizou, o que acabou influenciando o trabalho da pesquisadora. O fato de os participantes necessitarem sair rapidamente para outros compromissos fora da escola também é uma outra variável que influenciou o desenvolvimento de alguns encontros. A disponibilidade de horário dos professores é uma variável que interfere negativamente na situação de formação, pois, muitas vezes, eles não têm como alterar tal disponibilidade em vista da própria condição profissional desfavorecedora em que se encontram.

Em relação às ausências nos encontros de formação, verificou-se que não ocorreu de o participante estar na escola e não estar presente na HTPC. Isso significa que houve falta por impedimentos de ordem profissional (por exemplo, a presença do participante estava sendo

⁴⁴ Vale destacar que X refere-se à presença do participante.

requisitada em outro local que não a escola). Tais solicitações foram variáveis com as quais a pesquisadora se deparou, porém não teve como alterá-las.

Verifica-se, pois, que o HTPC é o único horário disponível para realizar propostas de formação dos professores na escola. No entanto, acaba não sendo nem suficiente – por ser um período de tempo muito curto, por ser utilizado para diversas atividades, inclusive extra-escolares, - nem adequado, por ocorrer num período do dia em que o professor deve se deslocar para outra escola ou deve se alimentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa procurou-se detectar o posicionamento sobre indisciplina para um grupo de professores e realizar a aplicação de uma proposta de formação, a fim de levá-los a analisar as possíveis variáveis que contribuem para a ocorrência de comportamentos de indisciplina em sala de aula.

Diante do conjunto de informações obtidas, a pergunta que se faz é: o que os participantes consideram como indisciplina na sala de aula? Para respondermos a esta questão, faremos uma discussão levando-se em consideração os aspectos que norteiam a temática da indisciplina: quais comportamentos são considerados indisciplina, atuações do professor frente à indisciplina, razões e sugestões para a diminuição da indisciplina. Durante a discussão, procuraremos apontar as possíveis coerências, incoerências, complementações e diálogos com a literatura tendo como base os aspectos apontados acima nas diferentes fontes coletadas.

O primeiro aspecto que consideramos importante discutir refere-se a quais comportamentos são considerados indisciplina pelos participantes da presente pesquisa. Tomando-se como referência a literatura (BOCCHI, 2002; YASUMARU, 2006), existe um conjunto de comportamentos que são tidos como indisciplina, na opinião de professores e alunos. Tais comportamentos são: conversar (em tom normal ou elevado); gritar (individual ou com os colegas); cantar (individual ou com os colegas); brincar (imitar animais, caçoar, dentre outros); movimentar-se (sair do lugar, correr, pular); responder ao professor (desobedecer, contrapor-se oralmente); agredir fisicamente ou verbalmente (brigar, executar brincadeiras de mau gosto a pessoas ou ao ambiente físico, xingar, danificar objetos ou o prédio da escola); roubar; mentir; fazer atividade diferente da proposta (mexer em agenda, usar walkman); perguntar sobre outros assuntos.

Discutiremos, em primeiro lugar, a ocorrência dos comportamentos que observamos em sala de aula, tendo como referência a literatura.

Os comportamentos mais frequentes verificados em sala de aula foram, em especial, a conversa seguida da movimentação dos alunos (andar, ficar em pé e ir até a carteira do colega); também foram verificados, em frequência muito menor, os comportamentos de fazer atividade diferente da proposta (mexer no brinco, ter objeto na boca ou na mão, bilhete na mão), agredir física ou verbalmente o colega (xingar, puxar cabelo de colega) e brincar (imitar animal).

Entretanto, vale destacar que, embora houvesse uma maior ocorrência de conversa e movimentação, verificadas durante as observações em sala de aula, os professores não agiam como se esses comportamentos fossem indisciplina. Por outro lado, embora os demais comportamentos tenham sido verificados em uma frequência muito menor, foram conseqüenciados sistematicamente pelos professores, o que indica que a indisciplina para eles refere-se a comportamentos como os de fazer atividade diferente da proposta, agredir física ou verbalmente o colega e brincar.

Já o posicionamento do grupo, na entrevista coletiva, sobre quais comportamentos são considerados indisciplina, revela um conjunto um pouco diferente de comportamentos: conversar, brincar de corre-corre, jogar bolinhas nos colegas, provocar e cutucar colega, cortar o colega com gilete, jogar giz na lousa, desmontar ábaco, destruir crachás e jogar cadeira nas costas do professor. Ou seja, ao serem questionados sobre quais seriam os comportamentos de indisciplina, os participantes apontam comportamentos que vão desde brincadeiras motoras e vocais até comportamentos agressivos e destrutivos entre os pares / colegas e também dirigidos ao professor. Levando-se em consideração os comportamentos verificados nas observações, podemos dizer que há uma incoerência entre o discurso e o observado durante as aulas. Embora o discurso dos participantes (grupo) aponte a conversa como sendo indisciplina, e pudemos verificar que ela ocorre em uma frequência alta, os professores observados não agiam diante desse comportamento como se fosse indisciplina. Além disso, o discurso dos participantes (grupo) aponta como sendo indisciplina comportamentos destrutivos e agressivos; no entanto, não foi verificado nenhum comportamento semelhante à destruição de objetos ou agressão física a professor. Foram observados alguns comportamentos de agressão física e verbal a colega, mas numa frequência baixa e não tão graves como cortar o colega com gilete; tais comportamentos sempre foram conseqüenciados pelos professores como se fossem indisciplina.

Ao que parece, o falar sobre quais comportamentos são considerados indisciplina não tem total correspondência com o que realmente se observa em sala de aula e se pode considerar indisciplina.

De fato, se compararmos o posicionamento individual do professor com o observado em sala de aula, verificamos que não há total correspondência. Individualmente, foram também apontados comportamentos que vão desde brincadeiras motoras e vocais até comportamentos agressivos e destrutivos. No entanto, foram apontados com maior destaque os comportamentos de

desobediência, o cantar ou gargalhar, correr ou andar e realizar brincadeiras durante a atividade pedagógica e, com menor frequência, o conversar em tom elevado de voz durante a atividade pedagógica. Em outras palavras, ao informarem sobre indisciplina, os participantes referem-se mais a comportamentos desobedientes, comportamentos motores e outros comportamentos vocais e não à conversa em tom elevado de voz. Entretanto, durante as observações, verificamos que, dentre os comportamentos tidos como perturbador não-participante, a conversa em tom elevado de voz é o mais freqüente, seguido da movimentação (no caso, andar pela sala), ocorrendo raramente o brincar. Não foram observados comportamentos como cantar e gargalhar durante as aulas. Isto mostra, novamente, que parece existir coerência parcial em relação ao que é expresso pelos participantes e o que realmente foi observado.

Tomando-se como referência a pesquisa de BOCCHI (2002) E YASUMARU (2006), os autores também destacam a conversa como o comportamento mais freqüente em sala de aula. Segundo YASUMARU (2006), “[...] a conversa é o maior vilão contra os professores” (p.46). Se considerarmos o posicionamento dos participantes, não podemos fazer essa afirmação, pois ao informarem sobre quais comportamentos são indisciplina, referem-se mais a outros comportamentos do tipo perturbador não-participante como brincadeiras e movimentação do que à conversa.

Nossos dados foram obtidos de duas maneiras: uma refere-se ao que foi informado / dito pelos participantes sobre comportamentos de indisciplina; a outra se refere ao que foi observado em sala de aula em relação à ocorrência de comportamentos de indisciplina. Podemos dizer que do conjunto de comportamentos informados ou ditos sobre indisciplina temos: agressivos (provocar ou beliscar o colega; cortar colega com gilete, jogar bolinhas um no outro, jogar cadeira nas costas do professor); destrutivos (desmontar ábaco, jogar giz na lousa, desmontar lâmina cortante e destruir crachás); perturbador não-participante (realizar brincadeiras durante a atividade pedagógica; andar e correr pela sala; gargalhar durante a atividade pedagógica; conversar durante a atividade pedagógica) seguido de comportamentos desobedientes (não segue as regras estabelecidas pelo professor). No entanto, do conjunto de comportamentos verificados nas observações, temos: alta frequência de conversa e algumas movimentações, seguida de raras ocorrências de outros comportamentos como fazer atividade diferente da proposta e agressão verbal e física leve a colega.

Como entender essa não concordância? Há, pelo menos, duas possibilidades. Primeiro, lembrando que os professores não agiam em relação à conversa e movimentação como se fossem indisciplina e que, além disso, ocorriam também comportamentos-acadêmicos significativos paralelamente aos não-acadêmicos, o que, conforme já destacado pela literatura (BOCCHI, 2002; DE ROSE, 1999), são compatíveis com a condução das aulas, é possível que a conversa só seja considerada indisciplina quando interfere no desenvolvimento das atividades acadêmicas. Tal possibilidade já foi levantada anteriormente, ao sugerirmos que P9 e P10 toleravam conversas, intervindo quando estas pudessem impedir a condução das aulas. Há também outra possibilidade: verificou-se que o participante, ao informar sobre a indisciplina na sala de aula relatou não só os comportamentos que foram realmente observados pela pesquisadora em sala, mas também um conjunto de comportamentos que supomos ocorrer em uma frequência pouco significativa. Parece que ao falar sobre quais comportamentos são considerados indisciplina, eles lembram de comportamentos que muitas vezes não condizem com a realidade cotidiana da sala de aula, mas aos quais estão mais sensíveis, seja por impedirem o desenvolvimento das atividades pedagógicas, seja por prejudicarem outros alunos (como no caso dos comportamentos agressivos), seja por colocarem em xeque a autoridade docente (como no caso da desobediência). A aversão produzida por tais comportamentos seria mais intensa do que a produzida por conversas durante as aulas, tornando o professor sensível a aquelas ocorrências, mesmo que esporádicas.

Neste sentido, considerando-se a queixa de ocorrências de “casos horrorosos de indisciplina” nas quartas-séries, segundo a diretora e o depoimento de alguns participantes e considerando o que exemplificaram, supomos que estaria havendo outro nível de “exagero” no relato dos participantes sobre a ocorrência de comportamento de indisciplina dos alunos em sala de aula.

Esses dados corroboram com o verificado na pesquisa de BOCCHI (2002). De acordo com a autora, foi observada uma turma, tida como tendo problemas de indisciplina; no entanto, verificaram-se, na maioria das vezes, apenas comportamentos de conversa e movimentação.

É possível supor, então, que essa contradição entre a queixa apresentada pelo professor e o que realmente ocorre em sala de aula poderia ser minimizada e até não existir, se o professor se observar enquanto atua, tendo o hábito de registrar o que realmente ocorre em sala de aula e de verificar o efeito das suas atuações sobre o comportamento dos alunos. Se assim o fizesse,

supomos que talvez o seu discurso alterasse, ficando o professor sob controle daquilo que realmente ocorreu em sua sala de aula.

Conforme salientado por BOCCHI (2002), há situações nas quais o professor permite a ocorrência de determinados comportamentos (por exemplo, conversar, movimentar-se) e estes mesmos comportamentos não são permitidos em outras situações, como por exemplo, durante a explicação da matéria e a realização de exercícios; assim, um comportamento pode ou não ser considerado indisciplina, necessitando analisá-lo na relação entre eventos. Se, diante da ocorrência de comportamentos não direcionados às atividades acadêmicas, o professor age no sentido de diminuir sua freqüência ou de eliminá-lo, então se conclui que o professor considera tal comportamento como indisciplina.

Um outro aspecto que merece ser discutido refere-se às ações dos participantes diante dos comportamentos de indisciplina. Iniciaremos pelas ações verificadas durante as observações que fizemos em sala de aula. Pudemos verificar que existe um conjunto de ações emitidas pelo professor diante da ocorrência dos comportamentos de indisciplina; tais ações, na maioria das vezes, referem-se a reprimendas verbais, como chamar a atenção do aluno, embora também tivesse ocorrido ameaça (possível retirada de algo reforçador ou chamar a mãe do aluno) e olhar na direção dos alunos.

Esse conjunto de ações pode ser complementado com o posicionamento do grupo a respeito de como atuam diante dos comportamentos que julgam como indisciplina. No posicionamento dos participantes, verificou-se um conjunto maior de ações. Dentre elas, aparecem o conversar individualmente com o aluno, objetivando uma possível conscientização pelo ocorrido, chamar a atenção, expulsar da sala, fazer atividade junto do professor, atribuir mais atividades (acadêmicas ou não) aos alunos. Desse conjunto de ações, foi possível verificar, durante as observações, apenas o chamar a atenção e raras ameaças de retirada de possível reforçador e de chamar a mãe. Não foram observadas conversas individuais, como apontado com freqüência pelos participantes.

No posicionamento dos participantes (em grupo e individualmente), apareceu a conversa individual com o aluno como a ação mais freqüente; no entanto, esta ação não apareceu durante as observações. Por outro lado, ao se posicionarem sobre a forma de agir frente ao comportamento de indisciplina, o chamar a atenção é pouco citado pelos participantes como forma de atuação, porém foi a ação mais freqüentemente detectada durante as observações.

Em relação à forma de atuar, há concordância com a pesquisa de BOCCHI (2002) e YASUMARU (2006) nas quais verificou-se que os professores utilizam de um leque de ações semelhantes aos encontrados na presente pesquisa.

Tais ações evidenciam que o participante atribui a si mesmo a função de lidar com o comportamento de indisciplina em sala de aula, em vez de atribuir a outras pessoas, como direção e pais tal função. Isto foi verificado durante as observações e apareceu também nos posicionamentos em grupo e individual.

Um outro aspecto que complementa a presente discussão refere-se a como as ações dos professores afetam os comportamentos de indisciplina. Durante as observações em sala de aula, pudemos verificar que ao agirem na direção de tais comportamentos obtinham, na maioria das vezes, uma redução imediata na intensidade ou frequência do comportamento de indisciplina. Entretanto, esse mesmo comportamento ocorria logo depois, resultando em recorrências tanto do comportamento de indisciplina quanto das ações dos professores.

Esse efeito imediato na redução do comportamento de indisciplina do aluno, verificado nas observações, pode servir de explicação para uma das informações dos participantes que é a avaliação de sua capacidade, tida como satisfatória, de lidar com os comportamentos de indisciplina dos alunos. Esse dado, à primeira vista, parece contraditório, já que estes comportamentos voltam a ocorrer e existem queixas dos participantes em relação a tais comportamentos. Entendemos que a avaliação satisfatória pode ser explicada pelo efeito imediato sobre o comportamento de indisciplina do aluno: como ocorre a diminuição da intensidade ou frequência do comportamento em questão, o professor é reforçado pela retirada do estímulo aversivo, ficando com a sensação de ter solucionado o problema, muito embora, posteriormente, haja recorrência dos comportamentos de indisciplina dos alunos.

Dados ocorridos no posicionamento individual dos participantes mostram que alguns deles, no entanto, indicam a ineficiência das suas atuações. O participante afirma que sua ação não resolve, devido à recorrência do comportamento de indisciplina. No entanto, ele cita ações que nos permitem verificar que ele acaba agindo da mesma forma por ser reforçado negativamente.

É preciso considerar, também, que o participante acredita que com conversas ou ameaças ao comportamento indisciplinado ele conseguirá estabelecer o comportamento desejado, o que é um engano, conforme aponta a literatura (SKINNER, 1972; ZANOTTO, MOROZ E GIÓIA,

2000; MAAG, 2001; BOCCHI, 2002; YASUMARU, 2006). Se essas ações fossem estabelecidas de comportamentos que se deseja que os alunos apresentem, os tipos como indisciplina não seriam recorrentes, conforme se queixam os participantes.

Uma das explicações para o insucesso do professor, admitido por poucos participantes, é que falta, na formação do professor, uma instrumentação para lidar com o comportamento de indisciplina sala de aula. É como se essa instrumentação, à qual alguns se referem, fosse uma estratégia a ser adquirida para poder lidar especificamente com o comportamento de indisciplina. Em outras palavras, é como se o comportamento em questão fosse isolado das condições presentes em sala de aula; isto é, das condições de ensino que ele próprio estabelece. Na verdade, o que descobrimos é que falta, para a grande maioria dos participantes da presente pesquisa, entender a ocorrência do comportamento de indisciplina de uma forma diferente da que eles entendem. A ocorrência de tal comportamento não é explicada em função das condições criadas por eles em sala de aula, isto é, ela não é vista por eles levando em consideração a sua atuação pedagógica; tal relação não é feita pela maioria dos participantes da presente pesquisa.

A discussão que se segue evidencia as razões pelas quais a indisciplina ocorre, conforme opinião dos participantes.

Se considerarmos o posicionamento dos participantes em grupo, eles não consideram a ocorrência da indisciplina relacionada à própria atuação pedagógica. A maioria das explicações para a ocorrência de comportamento desta natureza se refere às características dos alunos, a fatores extra-escolares e, quando fazem referência ao campo pedagógico, dão ênfase à estrutura e funcionamento da escola e políticas públicas. Quanto às características dos alunos, foram apontadas a falta de limites, a diminuição de nível de concentração em sala de aula ao longo dos anos e também a “maldade que existe dentro dos alunos”, esta última poderia ser um exemplo “máximo” de explicação psicologizante. Quanto às explicações sociologizantes aparece especialmente a atuação inadequada da família e, eventualmente, o ECA⁴⁵. No campo pedagógico, não se faz referência à atuação docente, limitando-se aos fatores escolares. Conjunto complementar de explicações também foi encontrado quando os participantes se posicionaram individualmente. Novamente, apareceram as características dos alunos como maturidade, problemas emocionais, carência, baixa tolerância à frustração e falta de limites; também aparecem razões que colocam em foco a desestrutura da família e omissão dos pais. Já as razões

⁴⁵ Estatuto da Criança e do Adolescente.

relativas ao campo pedagógico apontam não só aspectos da estrutura e funcionamento escolar (excesso de alunos e excesso de tempo na escola, infra-estrutura inadequada e condições insuficientes de trabalho), o que havia sido levantado, como aspectos da prática pedagógica relacionados à falta de planejamento, dificuldade de comunicação e atividades desinteressantes. Estes últimos aspectos, considerados essenciais para a alteração dos comportamentos de indisciplina, foram os menos apontados pelos participantes.

Podemos afirmar que o discurso da maioria dos participantes se apóia em explicações psicologizantes, sociologizantes e mesmo que façam referência ao campo pedagógico são mais destacados os aspectos não relativos à sua atuação, ou seja, aspectos que não dependem deles. Isto nos mostra que os participantes não fazem relação entre a indisciplina e sua atuação em sala de aula.

Tais dados vão ao encontro da discussão apontada por BOARINI (1998). De acordo com a respectiva autora, na opinião dos professores, a ocorrência da indisciplina é explicada em função das características psicológicas dos alunos e das condições familiares existentes.

Diante deste cenário, consideramos que a ocorrência da indisciplina em sala de aula, que atesta o fracasso da ação do professor, tem relação, ao nosso ver, com o modo como os participantes vêem a indisciplina. Eles afirmam a existência da indisciplina na sala de aula, no entanto, para a maioria, é como se se ausentasse da responsabilidade pela sua ocorrência, mesmo convivendo cotidianamente com ela. E, conceber a indisciplina dessa forma, relaciona-se à continuidade de um discurso que pode ser considerado como fracassado e, ao mesmo tempo, contemplativo da indisciplina, já que se atribui ao outro a responsabilidade pela sua ocorrência.

Conforme destacam ZANOTTO (2000) e BOARINI (1998), atribuir a “culpa” ao aluno ou à família para determinado comportamento, impossibilita de alterar as suas condições para melhorar a situação. Ao mencionar este aspecto, as autoras destacam dois aspectos: o primeiro é que existe a possibilidade de alteração do comportamento do aluno e o segundo é que está “nas mãos do professor” a possibilidade de mudança. No entanto, conforme vimos na presente pesquisa, o participante parece não perceber que para alterar o comportamento do seu aluno, ele também tem que alterar a si mesmo.

Interessante destacar neste ponto que as sugestões para a diminuição da indisciplina na sala de aula se assemelham às razões da indisciplina. Durante o posicionamento do grupo, aparecem sugestões tidas como sociologizantes (curso preparatório para os pais) que

consideramos totalmente diferente daquilo que sugeriríamos para a possível diminuição da indisciplina na sala de aula e sugestões relativas ao campo pedagógico (estrutura e funcionamento); no entanto, no geral, as sugestões focam aspectos que não dependem do professor.

Existe um aspecto, discutido anteriormente, que nos chama a atenção e que complementa essa discussão, que se refere às ações dos participantes frente ao comportamento de indisciplina. Como já visto, os participantes consideram satisfatória a sua capacidade de lidar com a indisciplina; então, ao serem questionados sobre as possíveis sugestões para a diminuição da indisciplina, por que eles fazem referência a aspectos que extrapolam sua atuação? Em nosso entender, ele assim o faz porque ele se julga capaz de lidar com a indisciplina no momento em que ocorre (reduzindo a frequência ou intensidade do comportamento), porém não se considera responsável pela resolução do problema de indisciplina em sala de aula, pois a resolução, no sentido de alterar o padrão futuro do comportamento do aluno, se baseia em ações de uma outra instância, no caso da família, do governo e de aspectos da estrutura e funcionamento escolar; ou seja, aspectos que não dependem dele.

E por que isto ocorre? MAAG (2001) apresenta-nos uma possibilidade: “[...] os professores não acreditam que a sua profissão / função seja gerenciar o comportamento dos estudantes” (179). Gerenciar o comportamento dos alunos é, segundo o autor, analisar o comportamento, decidir o que mudar, coletar informações sobre o comportamento em questão e usar esquemas de reforçamento. No entanto, para o professor, esta não parece ser a sua função.

Diante da discussão até o momento, uma questão nos inquieta: embora haja um predomínio de explicações psicologizantes e sociologizantes para a ocorrência da indisciplina e um predomínio de sugestões que não dependem da atuação do professor, verificamos também que alguns poucos participantes dão explicações relacionadas à atuação pedagógica, em especial a inadequação da metodologia, à falta de um planejamento adequado. Esse tipo de explicação é por nós compartilhada, ou seja, consideramos que a ocorrência da indisciplina depende das condições criadas pelo professor, em especial do planejamento de ensino. No entanto, podemos perguntar: diante da ocorrência de comportamentos de indisciplina em sala de aula, o(s) participante(s), que defende(m) a ocorrência de tal comportamento em função da inadequação do de ensino, fica(m) sob controle de quê? Pela lógica, diante de ocorrências de comportamentos de

indisciplina, ele deveria rever e alterar o seu ensino. Mas, será que ele faz isso? Não há respostas para essa questão.

Assim, consideramos essencial uma investigação com professores que apresentam o discurso da relação entre indisciplina e atuação pedagógica - o que é considerado adequado, pois evidencia a responsabilização do próprio professor pela ocorrência da indisciplina – a fim de verificar se tal discurso é compatível com a atuação, isto é, com o que ele, professor, faz em sala de aula.

A discussão que se segue refere-se à tentativa que fizemos, com a nossa proposta de formação, de levar os participantes a analisarem funcionalmente a ocorrência de comportamentos de indisciplina. Para tanto, essa discussão focará aspectos relativos ao uso de episódios baseados na tríplice contingência, à aceitação da proposta pelos participantes, ao papel do pesquisador na escola e às condições da HTPC.

Em relação à formação dos professores, procuramos desenvolver nossa proposta utilizando episódios nos quais os participantes deveriam identificar os aspectos antecedentes, comportamentos e subseqüentes (tríplice contingência), identificação essa que, segundo defendem REPP (2000) e MYERS E HOLLAND (2000), é requisito para se verificar quais as possíveis variáveis das quais o comportamento do aluno é função. De acordo com os resultados que obtivemos, podemos dizer que o objetivo de levar os participantes a analisarem funcionalmente a ocorrência da indisciplina em sala de aula foi alcançado? Em que medida isso foi possível?

Na presente pesquisa, pudemos verificar que alguns participantes fizeram referência aos antecedentes, comportamentos e subseqüentes de maneira correta, no entanto, esta identificação pôde ser verificada em uma parcela muito pequena dos participantes. Consideramos que a análise de episódios com ocorrência de comportamentos de indisciplina, buscando a identificação dos aspectos da tríplice contingência, é possível de ser realizada por um público leigo, no entanto, a estratégia utilizada acabou criando condição de participação restrita de alguns participantes; além disso, um outro aspecto merece ser comentado: o fato dos participantes terem identificado os antecedentes, comportamentos e subseqüentes não foi suficiente para que os identificassem na sua própria atuação, passando a analisar as variáveis das quais o comportamento de indisciplina é função em sala de aula. Os dados do Pré e Pós-Testes, já discutidos anteriormente, evidenciam alterações pontuais na direção do olhar funcional dos participantes, no entanto, elas são

insuficientes para afirmarmos que eles passaram a analisar funcionalmente a ocorrência da indisciplina em sala de aula. Portanto, deveriam ser criadas outras estratégias de participação envolvendo um maior número de participantes e também outras maneiras de fazer com que a análise da tríplice contingência passasse a ter efeito sobre a atuação do professor.

Como a proposta foi aceita pelos participantes? De um lado, houve críticas de alguns deles de que a proposta não estava de acordo com os seus interesses. Para eles, havia a necessidade de se falar de causas e sugestões para a indisciplina. No entanto, estávamos, por meio dos episódios e da identificação dos aspectos da tríplice contingência, nos referindo a essas possíveis causas, soluções da indisciplina, atuação frente à indisciplina etc. Porém, devemos reconhecer que a estratégia utilizada não foi a mais adequada para que os participantes percebessem isso. Além disso, o fato de que alguns participantes se queixaram de uma ausência de soluções para a indisciplina pode sinalizar não só uma inadequação da estratégia utilizada, mas também a expectativa de que a solução para a indisciplina viesse de fora (da família, do governo e, quem sabe, do psicólogo).

Neste aspecto, recorreremos à pesquisa de BECHELLI (1998), na qual a autora propôs dez encontros de reflexão sobre as atividades pedagógicas durante a HTPC e procurou avaliar mudanças neste processo, tendo como participantes destes encontros um grupo de professores voluntários de 5ª a 8ª série – Ciclo II. A autora também destaca que uma das críticas recebidas referia-se a uma possível solução para a indisciplina. De acordo com um dos professores da pesquisa da respectiva autora, uma das falhas da sua proposta de formação referia-se à falta de uma “proposta concreta de ação para a solução do problema da indisciplina” (p.127). Segundo a autora, a fala do participante revela uma espera da iniciativa de outras pessoas para a solução do problema da indisciplina. Neste sentido, considerando a fala de alguns dos participantes da pesquisa por nós realizada, podemos supor que ela também revela uma espera de que a solução para a indisciplina venha de alguém, e não dos professores, o que é compatível como o modo como a concebem.

Por outro lado, não podemos dizer que o uso de episódios, com destaque para aspectos da tríplice contingência, foi considerado irrelevante e que não foram aceitos por todos os participantes. Existiram aspectos por eles apontados, que faziam referência ao uso da análise de episódios baseados na tríplice contingência, que foram aceitos. O primeiro deles refere-se ao fato de serem, esses episódios, baseados em casos reais de indisciplina. A existência de episódios

reais de indisciplina foi tida como positiva. Neste sentido, consideramos que a escolha de episódios desta natureza seja levada em consideração em novas tentativas de realizar uma proposta de formação cujo tema seja indisciplina na sala de aula. O outro aspecto refere-se à escolha de ocorrências de episódios com comportamentos de indisciplina que sejam similares aos comportamentos de indisciplina com os quais os participantes se deparam no cotidiano. Na nossa proposta, isso teve um efeito produtivo no sentido de que houve uma identificação com o conteúdo e os participantes puderam ver que a indisciplina não ocorre somente no seu contexto. Portanto, esse é também mais um aspecto que consideramos importante na realização de uma futura proposta de formação.

Ainda vale o destaque para as dinâmicas de grupo que tiveram um efeito produtivo no andamento das atividades propostas. Elas funcionaram como descontração para o grupo e também como algo reforçador aliado aos momentos de atividade em que a escrita estava presente. Vale lembrar que a atividade escrita foi rejeitada por alguns participantes durante os encontros.

Neste aspecto, recorreremos novamente à pesquisa de BECHELLI (1998) na qual a autora também destaca a rejeição de alguns professores pela atividade escrita durante a sua proposta de formação em HTPC. De acordo com a autora: “Embora não seja do agrado dos professores escrever, fazê-lo, mesmo que pouco, pode ajudar na reflexão sobre a ação. Porque o ato da escrita traz um compromisso que não há na fala. Palavras o vento leva, como o diz o adágio popular” (p.137). Conforme destaca BECHELLI (1998), a escrita não foi bem aceita pelo grupo por se comprometerem ao escrever. De forma similar, na presente pesquisa, os participantes também rejeitaram a escrita, no entanto, relataram, na maioria das vezes, cansaço. No entanto, independentemente das razões pelas quais se rejeita uma atividade escrita, ela deve ser repensada por quem a propõe; na presente pesquisa, optamos pela inclusão de dinâmicas de grupo junto da atividade escrita e incluímos atividades que exploravam a fala dos participantes em vez de escrita, o que funcionou como algo positivo e que foi reconhecido por alguns ao avaliarem a proposta. Ou seja, havia a necessidade de que eles escrevessem, no entanto, em vez de simplesmente anularmos essa atividade que considerávamos importante para conhecermos o grupo, criamos condições para que fosse realizada em condições favoráveis ao grupo e à pesquisadora.

Um outro aspecto refere-se à aceitação da pesquisadora na presente escola. Quando fizemos referência a este aspecto, anteriormente, pudemos focar dois aspectos que são

antagônicos. O primeiro refere-se à não aceitação da pesquisadora na escola, tendo em vista algumas críticas relativas à falta de conhecimento prático da ocorrência da indisciplina em uma escola pública. O pesquisador é visto como aquele que tem conhecimento teórico do assunto, considerando-se que existe uma ruptura entre o conhecimento produzido na academia e o conhecimento adquirido pela prática do dia-a-dia. No entanto, existe um outro dado: a aceitação da (pesquisadora) como psicóloga na escola. Ou seja, como pesquisadora não se aceita, mas como psicóloga é bem-vinda. Conforme já discutimos, isso pode ter ocorrido pelo predomínio de explicações psicologizantes para a ocorrência da indisciplina. Nesta direção, sugerimos que o pesquisador, formado em Psicologia, considere a possibilidade de que ele pode estar sendo visto como o psicólogo que dará possíveis encaminhamentos aos casos de indisciplina. Ou seja, existe uma expectativa dos participantes em relação à atuação de um pesquisador psicólogo dentro da escola como aquele que é um dos responsáveis por solucionar a indisciplina, por isso a aceitação.

Um outro aspecto a ser apresentado refere-se à função da HTPC na presente escola, na opinião dos participantes. Se considerarmos algumas falas referentes ao que deve ser discutido em HTPC, temos dois dados contraditórios: o primeiro refere-se ao reconhecimento da proposta de formação durante o HTPC como sendo um momento em que, segundo um dos participantes, está carente deste tipo de atividade. Ou seja, discutir indisciplina em HTPC é compatível com a função da HTPC. Por outro lado, segundo opinião de outro participante, o HTPC é tido como um momento em que devem ser realizadas outras atividades que não discussão de temas como a indisciplina. Essas opiniões revelam dois aspectos: o primeiro é que existiu um interesse particular em relação à formação de professores enfocando a indisciplina; o outro é sobre a diferença de concepções sobre o que vem a ser a função da HTPC.

O HTPC, na presente pesquisa, não foi eleito como um período suficiente e o mais adequado para a realização da proposta de formação. Comprovou-se a ocorrência de inúmeras interrupções dos encontros porque outras atividades foram consideradas necessárias, também por coincidir com o horário de almoço de alguns participantes e também pelo fato de alguns deles terem que interromper o encontro para se deslocarem para outras escolas. Em relação ao HTPC, dados da pesquisa de BECHELLI (1998) são corroborados pelos da presente pesquisa. Segundo a autora: “[...] não é tranquilo levar às escolas uma proposta” (p.47). Conforme ela destaca, há alguns problemas relacionados ao horário dos professores que os impedem de participar efetivamente dos encontros e também uma falta de organização da própria escola quanto ao

melhor horário para a realização de encontros durante o HTPC. A autora relata problemas de horários dos professores, falta de organização da escola para a reserva de horário para os encontros, falta de professores por motivos extras e rotatividade dos mesmos.

Diante do apresentado, a contribuição da presente pesquisa pode ser considerada sob dois aspectos: o primeiro refere-se à proposta de formação de professores realizada in loco e o segundo aspecto refere-se às contribuições da AC / BR para a formação de professores.

Em relação ao primeiro aspecto, LOPES (2006) defende que “[...] a formação em serviço é tida como estratégia extremamente relevante para o desenvolvimento e / ou aprimoramento de práticas educativas”, no entanto, destaca que “[...] para a efetivação de uma proposta de formação contínua em serviço, há que se garantir condições mais adequadas de trabalho” (p.165).

Consideramos que a formação continuada em serviço é importante para o desenvolvimento e aprimoramento do corpo docente, porém conforme ressalta LOPES (2006), concordamos que devem ser criadas melhores condições que viabilizem a aplicação de uma proposta de formação. Durante nossa tentativa de aplicação da proposta, nos deparamos com inúmeras variáveis que prejudicaram o nosso trabalho.

Em relação ao segundo aspecto, as contribuições do presente trabalho para a área de formação de professores, a partir da vertente da Análise do Comportamento, podemos dizer que o tema abordado - comportamentos de indisciplina dos alunos em sala de aula (comportamento-alvo não acadêmico) - é objeto de estudo da Análise do Comportamento há muito tempo, tendo em vista os trabalhos analisados por RODRIGUES (2005) expostos no Quadro 1; no entanto, o presente trabalho teve como foco a atuação do professor frente à indisciplina que emerge durante a prática do professor em sala de aula, cujo número de trabalhos é reduzido na AC/BR. Além disso, o presente trabalho foi desenvolvido com um grupo de 13 professores, aspecto não muito comum na AC/BR, cujo número de sujeitos das pesquisas sempre foi reduzido. Finalmente, teve-se como instrumento de trabalho a análise funcional do comportamento, aspecto ainda pouco presente em trabalhos no contexto educacional, especialmente, com professores.

Diante disso, o presente trabalho caminhou na direção de uma das conclusões de RODRIGUES (2005) sobre a possível contribuição dos trabalhos em AC/BR para a formação de professores. Conforme destaca a respectiva autora:

Formas alternativas de ampliar o contato com professores pela comunidade analítico-comportamental e multiplicação de esforços para a divulgação da abordagem, tanto na formação docente inicial como na continuada, fazem-se necessárias. (p. 212)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Julio. G. (2003). *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo, Moderna, pp.7-52.
- BARBOSA, Maria Carmem; XAVIER, Maria Luisa. (2002). Disciplina: um conceito a revisar. In: XAVIER, Maria Luisa. L. (org). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre, Meditação, pp. 27-32.
- BEHELLI, Rosani (1998). *Estudo de um processo de educação continuada na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Soa Paulo. 145 p.
- BOARINI, Maria Lucia (1998). Indisciplina escolar: a queixa da atualidade. In: *Congresso Interamericano de Psicologia: Sociedade Interamericana de Psicologia*, v.1.
- BOCCHI, Ketney B. (2002). *Comportamentos de indisciplina: uma análise de sua ocorrência em sala de aula*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, dissertação de mestrado, 187 p.
- CALDEIRA, Suzana; REGO, Isabel (2001). Contributos da psicologia para o estudo da indisciplina na sala de aula. *Revista Estudos de Psicologia*, Puc Campinas, v.8, n.1, pp. 76-96.
- CARMO, João S. (1994). Prática pedagógica: algumas contribuições da psicologia comportamental. *Caderno Científico de Filosofia e Ciências Humanas.*, Belém, v.13, n.1/2, pp. 49-56, jan-dez.
- CASTANHEIRA, Ana Maria; REHBERG, Lucilene (2001). Quando o professor provoca a indisciplina. In: VASCONCELOS, Maria Lucia (org). *(In) disciplina, escola e contemporaneidade*. São Paulo, Editora Mackenzie, pp. 93-108.

- DELITTI, Maly (2001). Análise funcional: o comportamento do cliente como foco da análise funcional. In: DELITTI, Maly (org). *Sobre comportamento e cognição*. São Paulo, Esetec, v.2, pp. 35-42.
- DE ROSE, Julio C. (1999). Explorando a relação entre ensino eficaz e manutenção da disciplina. In: SOBRINHO, F. P. e CUNHA, A C. B. (org). *Dos problemas Disciplinares aos Distúrbios de Conduta*. Rio de Janeiro, Dunya, pp. 2-23.
- GIL, Maria Stella A. (1991). *Análise Funcional da interação professor-aluno: um exercício de identificação de controles recíprocos*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 148 p.
- GOTZENS, Concepción (2003). *A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento*. Porto Alegre, Artmed, pp.13-73.
- GUILHARDI, Hélio; SOUZA QUEIROZ, Patrícia (2001). A Análise funcional no contexto terapêutico: o comportamento do terapeuta como foco da análise. In: DELITTI, Maly (org). *Sobre comportamento e cognição*. São Paulo, Esetec, v.2, pp. 43-92.
- LALLI, Joseph; BROWDER, Diane; MACE, Charles; BROWN, Kirby. (1993). Teacher use of descriptive analysis data to implement interventions to decrease students problem behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*.v.2, pp. 227-239.
- LOPES, Adriana L. (2006). Um olhar sobre a 5ª série do ensino fundamental: reflexões acerca das práticas educativas e da formação docente. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, tese de doutorado, 178 p.

- MAAG, John W. (2001). Reward by punishment: reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional Children*. University of Nebraska-Lincoln, v. 67, n.2, pp.173-186.
- MATOS, Maria Amélia (1991). Análise funcional do comportamento. *Revista de estudos de Psicologia*, Puc Campinas v.16, n.3, p.8-18.
- MEYER, Sonia B. (2001). O conceito da análise funcional. In: DELITTI, Maly (org). *Sobre comportamento e cognição*. São Paulo, Esetec, v. 2, pp.29-34.
- MEYER, Sonia B. (2003). Análise Funcional do comportamento. In: COSTA, Carlos; LUZIA, Josiane; SANT'ANNA, Heloisa (orgs). *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição*. São Paulo, Esetec, pp.75-92.
- MOROZ, Melania; RUBANO, Denise; DER, Leila; CARVALHO, Francinete; HORNKE, Yara; GARCIA, Ciro (1999). Psicologia da Educação: retratando 25 anos de produção de um programa de pós-graduação. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos de Pós-graduados Puc/SP*, 9, 2º semestre, p. 93-112, São Paulo: Educ.
- MOROZ, M; GIÓIA, P. e ZANOTTO, M.L. (2000). Behaviorismo Radical e educação. *Revista da APG*. Setembro.
- MYERS, Carl; HOLLAND, Karin (2000). Classroom behavioral interventions: do teacher consider the function of the behavior? *Psychology in the Schools*, Western Kentucky University, v. 37 (3).
- PEREIRA, MARINOTTI, LUNA (2004). O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In: Hubner, M. e Marinotti, M. (orgs). *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. São Paulo: Esetec, pp.11-32

- RAPOSO DO AMARAL, Vera L. A. (1997). Análise funcional no contexto terapêutico da instituição. In: ZAMIGNANI, Denis (org). *Sobre comportamento e cognição*. v.3. São Paulo, Arbytes, pp.08-14.
- REBELO, Argento; APARECIDA, Rosana (2002). A (in) disciplina analisada sob duas concepções de educação: a bancária e a problematizadora. In: *Indisciplina Escolar: causas e sujeitos*. Petrópolis, Vozes, pp. 41-50.
- REGO, Teresa C. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. (org). *Indisciplina na escola: alternativas Teórico e Práticas*. São Paulo, Summus editorial, pp. 83-101.
- REPP, Alan (2000). Evaluación funcional naturalística com estudantes de educación normal y especial em escenarios escolares. In: REPP, Alan; HORNER, Robert (orgs). *Análisis Funcional de Problemas de la Conduita*. Espanha, International Thomsom Editores Spain Paraninfo S.A., pp. 225-243.
- RODRIGUES, Maria E. (2005). *A contribuição do behaviorismo radical para a formação de professores: uma análise a partir das dissertações e teses no período de 1970 a 2002*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, tese de doutorado, 287p.
- SCHMIDT, A (1999). *O ensino de alunos em escola especial: analisando como o professor ensina e propondo material para a capacitação*. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, programa de pós-graduação em educação especial, 125 p.
- SKINNER, Burrhus .F (1972). *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: EPU, pp.89-108.

- SKINNER, Burrhus. F. (1974). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo, Martins Fontes, pp. 38-39.
- SOUZA, Deisy das Graças (1999). O que é contingência? In: BANACO, Roberto (org) *Sobre comportamento e cognição*, v.1, São Paulo: Arbytes, pp. 82-87.
- TODOROV, João Cláudio (1985). O conceito de tríplice contingência na análise do comportamento. *Psicologia, teoria e pesquisa*, Brasília, v.1, n.1, pp.75-85, jan-abr.
- VANDERHEYDEN, WITT e GATTI (2001). Descriptive assesment method to reduce overall disruptive behavior in a preschool classroom. *School Pscychology Review*. New Orleans, v.30, n.4. pp. 548-567.
- YASUMARU, Vital T. (2006) Comportamentos de indisciplina: um estudo com a 4ª série do ensino fundamental, São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, dissertação de mestrado, 73 p.
- ZANOTTO, M.L.B (2000). *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo, Educ, pp. 121-136; 157-178.

ANEXOS

ANEXO 1

Parte A- QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO

I. Informações pessoais.

Nome: _____

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Idade:

menos 20 anos 31 a 35 anos 46 a 50 anos
 20 a 25 anos 36 a 40 anos 51 ou mais
 26 a 30 anos 41 a 45 anos

3. Estado civil:

Solteiro Casado
 Separado Viúvo
 Outro

II. Informações sobre experiência profissional.

1. Em relação a sua atuação anterior, em quais níveis de ensino você já atuou?

Ensino Fundamental I (1^a. a 4^a. séries). Quanto tempo? _____
 Ensino Fundamental II (5^a. a 8^a. séries). Quanto tempo? _____
 Ensino Médio. Quanto tempo? _____
 Ensino Superior. Quanto tempo? _____
 Outro. Qual? _____ Quanto tempo? _____

2. Atualmente, você leciona:

Rede de ensino	Série que leciona	Carga horária (total horas/semanal)
<input checked="" type="checkbox"/> Rede Municipal de Ensino	a. <input checked="" type="checkbox"/> 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I (Ciclo I) b. <input checked="" type="checkbox"/> 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental II (Ciclo II) c. <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Médio d. <input checked="" type="checkbox"/> Outro. Especifique: _____	a. _____ b. _____ c. _____ d. _____
<input checked="" type="checkbox"/> Rede Estadual de Ensino	a. <input checked="" type="checkbox"/> 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I (Ciclo I) b. <input checked="" type="checkbox"/> 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental II (Ciclo II) c. <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Médio d. <input checked="" type="checkbox"/> Outro. Especifique: _____	a. _____ b. _____ c. _____ d. _____
<input checked="" type="checkbox"/> Rede Particular de Ensino	a. <input checked="" type="checkbox"/> 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental I (Ciclo I) b. <input checked="" type="checkbox"/> 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental II (Ciclo II) c. <input checked="" type="checkbox"/> Ensino Médio d. <input checked="" type="checkbox"/> Outro? Especifique: _____	a. _____ b. _____ c. _____ d. _____
<input checked="" type="checkbox"/> Outro? Especifique.		

3. Você desenvolve outra(s) atividade(s) profissional (is) além da docência?

Não Sim

Por favor, especifique qual a área e carga horária semanal de trabalho: _____

4. Em relação ao seu trabalho na presente escola:

a. Há quanto tempo leciona nesta escola? _____

b. Quais as séries que leciona? _____

c. Qual o número de alunos (aproximadamente). Por sala: _____ Total: _____

d. Qual a sua carga horária de trabalho semanal (total) como professor nesta escola?_____

III. Informações sobre formação acadêmica.

1. Ensino Médio	Instituição	Início e Término
<input checked="" type="checkbox"/> Ensino Regular <input checked="" type="checkbox"/> Magistério <input checked="" type="checkbox"/> Outro. Qual?_____	<input checked="" type="checkbox"/> Pública <input checked="" type="checkbox"/> Particular <input checked="" type="checkbox"/> Outra. Qual?_____	Ano de início:_____ Ano de término:_____
2. Ensino Superior	Instituição	Início e Término
Curso 1:_____	<input checked="" type="checkbox"/> Pública <input checked="" type="checkbox"/> Particular <input checked="" type="checkbox"/> Outra. Qual?_____	Ano de início:_____ Ano de término:_____
Curso 2:_____	<input checked="" type="checkbox"/> Pública <input checked="" type="checkbox"/> Particular <input checked="" type="checkbox"/> Outra. Qual?_____	Ano de início:_____ Ano de término:_____

ANEXO 2

Parte B- QUESTIONÁRIO INFORMATIVO SOBRE INDISCIPLINA

Nome: _____ Período: _____

1) Quantos alunos você considera que apresenta comportamentos de indisciplina na sala de aula do Ciclo I?

2) Os problemas de indisciplina dos alunos do Ciclo I referem-se a comportamentos:

- Destrutivos (danifica objetos). ()

- Desobedientes (não segue as regras estabelecidas pelo professor). ()

- Agressivos (verbal, física com colegas e/ou professor). ()

- Perturbador não-participante:

a) conversar em tom elevado sobre assuntos não relacionados à atividade pedagógica. ()

b) cantar e/ou gargalhar em tom elevado durante a atividade pedagógica. ()

c) andar e/ou correr pela sala durante a atividade pedagógica.. ()

d) realizar brincadeiras durante a atividade pedagógica. ()

- Outros: _____

3) Como você avalia a sua capacidade de lidar com problemas de indisciplina na sala de aula?

- | | | | | |
|---|-----------|-------------|---------|---------------|
| - Destrutivos (danifica objetos). | Fraco () | Regular () | Bom () | Excelente () |
| - Desobediente (não segue as regras estabelecidas pelo professor). | Fraco () | Regular () | Bom () | Excelente () |
| - Agressivos (verbal, física com colegas e/ou professor). | Fraco () | Regular () | Bom () | Excelente () |
| - Perturbador não-participante: | | | | |
| a) conversar em tom elevado sobre assuntos não relacionados à atividade pedagógica. | Fraco () | Regular () | Bom () | Excelente () |
| b) cantar e/ou gargalhar em tom elevado durante a atividade pedagógica. | Fraco () | Regular () | Bom () | Excelente () |
| c) andar e/ou correr pela sala durante a atividade pedagógica.. | Fraco () | Regular () | Bom () | Excelente () |
| d) realizar brincadeiras durante a atividade pedagógica. | Fraco () | Regular () | Bom () | Excelente () |

4) Na sua opinião, por que ocorre indisciplina na sala de aula?

5) Como você age em relação aos comportamentos de indisciplina na sala de aula? Por quê?

6) O quê você sugere para diminuir os comportamentos de indisciplina na sala de aula?

9) Você já recebeu algum treinamento sobre Análise Funcional do Comportamento?

Sim ()

Não ()

ANEXO 3
PARTE C: PRÉ-TESTE

Nome: _____ Período: _____

A) Situação 1:

Durante o desenvolvimento da aula, um aluno de quarta série declara odiar matemática, joga papéis no chão e rasga as páginas do livro da matéria a cada vez que o professor solicita uma tarefa. Como resultado, o professor o manda para a coordenação, mas o comportamento só piora nas duas semanas seguintes. (Myers & Holland, 2000).

Analizando a Situação 1:

a) Você julga que ocorreu comportamento de indisciplina? Se a sua resposta for sim, qual (ais) o (s) comportamento (s)?

b) Por que o aluno apresentou tal (tais) comportamento (s)?

c) Em que momento o aluno apresentou tal (tais) comportamento (s)?

d) O que a professora fez frente ao (s) comportamento (s) do aluno?

e) Você acha que a ação da professora foi eficiente? Por quê?

B) Situação 2:

A professora inicia uma atividade pedagógica distribuindo cartolinas aos grupos de alunos. Depois de distribuir as cartolinas, a professora vai até um grupo (G1) e conversa com os alunos que receberam o material. Enquanto isso, os demais alunos da sala (G2) conversam alto e alguns andam pela sala. Um aluno (A1) grita imitando animal. Imediatamente, os alunos olham para o colega (A1) e riem alto. A professora olha para o aluno (A1) e diz: Pare com isso já! O aluno (A1) olha para os colegas da sala, senta e dá uma risadinha. Os colegas do G1 voltam a conversar com a professora e os demais voltam a conversar alto, fazendo referência a A1.

Analisando a Situação 2 e considerando o aluno A1:

a) Você julga que ele apresentou comportamento de indisciplina?

b) Por que A1 apresentou tal comportamento?

c) Em que momento A1 apresentou tal comportamento?

d) O que a professora fez frente ao comportamento de A1?

e) Você acha que a ação da professora em relação a A1 foi eficiente? Por quê?

f) Você identificou outros comportamentos de indisciplina dos alunos? Quais?

ANEXO 4

Material utilizado em encontro

A) REGISTRO CURSIVO

Contexto: Turma e professora entram na sala. Todos sentam em seus respectivos lugares e arrumam suas carteiras e seus materiais.

P. se prepara para iniciar a atividade do dia e começa a escrever na lousa. Turma, em silêncio, copia o conteúdo da lousa. Aluna 1 começa a conversar com Aluna 2. P. chama a atenção de Aluna 1. Aluna 1 e Aluna 2 param de conversar na hora e voltam a copiar. P. volta a escrever na lousa.

B) MODELO DE AULA BASEADO NA ANÁLISE FUNCIONAL:

Contexto:

Turma e professora entram na sala. Todos sentam em seus respectivos lugares e arrumam suas carteiras e seus materiais.		
Antecedente	Comportamento alvo	Subseqüente
P. se prepara para iniciar a atividade do dia e começa a escrever na lousa.	Turma, em silêncio, copia o conteúdo da lousa. Aluna 1 começa a conversar com Aluna 2.	P. chama a atenção de Aluna 1.
P. chama a atenção de Aluna 1.	Aluna 1 e Aluna 2 param de conversar na hora e voltam a copiar.	P. volta a escrever na lousa.

ANEXO 5

Material utilizado em encontro

A) REGISTRO CURSIVO

P. se levanta da cadeira e vai em direção ao armário. Alguns alunos começam a conversar, em voz baixa. (G1). 4 alunos da frente conversam com voz mais alta que o resto da turma. (G2). P. diz: “Ô, vocês 4,! Vão ficar quietos ou vou ter que pôr vocês para fora? Conversas param na hora, na turma toda. Classe em silêncio. P. continua mexendo no seu armário.

B) MODELO DE AULA BASEADO NA ANÁLISE FUNCIONAL:

Contexto:

A aula começou há vinte minutos e a professora iniciou a atividade do dia.		
<i>Antecedente</i>	<i>Comportamento alvo</i>	<i>Subseqüente</i>
P. se levanta da sua cadeira e vai em direção ao armário.	Alguns alunos começam a conversar, em voz baixa. (G1) 4 alunos da frente conversam com voz mais alta que o resto da turma. (G2)	P. diz: “Ô, vocês !, Vão ficar quietos ou vou ter que pôr vocês para fora?”
P. diz: “Ô, vocês !, Vão ficar quietos ou vou ter que pôr vocês para fora?”	Conversas param na hora, na turma toda.	P. continua mexendo no seu armário.

ANEXO 6

Material utilizado em encontro

Contexto:

A aula iniciou há trinta minutos e a professora tenta iniciar a atividade com os alunos.		
<i>Antecedente</i>	<i>Comportamento do aluno</i>	<i>Subseqüente</i>
P. vai até à lousa e diz que quer fazer uma pergunta: “ <i>eu gostaria que vocês me dissessem que tipo de material vocês gostariam de trabalhar em nossas aulas.</i> ”	Alunos conversam muito alto, alguns gritam , alguns andam pela sala e outros manipulam seus cadernos.	Interrompe a fala e diz: <i>eu tô falando e vocês não estão me ouvindo, eu não vou ficar sem voz por causa de vocês! Fiquem quietos e sentem!</i>
Interrompe a fala e diz: <i>eu tô falando e vocês não estão me ouvindo, eu não vou ficar sem voz por causa de vocês! Fiquem quietos e sentem!</i>	Os alunos continuam conversando alto, continuam gritando, andando pela sala e alguns manipulam seus cadernos.	Retoma a fala e diz: <i>eu gostaria de saber que tipo de material nós poderíamos trabalhar durante as aulas.</i>
Retoma a fala e diz: <i>eu gostaria de saber que tipo de material nós poderíamos trabalhar durante as aulas.</i>	A1 responde: X ⁴⁶ . A maioria continua conversando alto e alguns alunos gritam imitando animais.	Vai até a lousa e escreve a resposta de A1 (X).
Vai até a lousa e escreve a resposta de A1 (X).	Três alunos repetem a resposta de A1 em voz alta em forma de ritmo batendo na carteira. A maioria continua conversando alto, quatro alunos	

⁴⁶ Substituiu-se o conteúdo da matéria por X.

	correm pela sala e alguns dão gargalhadas. A2 responde: eu quero Y.	Escreve resposta de A2 na lousa (Y).
Escreve resposta de A2 na lousa (Y).	A maioria conversa alto, três alunos correm pela sala, um aluno imita animal e alguns manipulam seus materiais.	Olha para a sala e diz: <i>hoje vocês estão demais! Querem ficar quietos, por favor? Parem de correr pelo amor de Deus!</i>
Olha para a sala e diz: <i>hoje vocês estão demais! Querem ficar quietos, por favor? Parem de correr pelo amor de Deus!</i>	A conversa continua em tom elevado, os quatro alunos vão para seus lugares e o aluno imita animal em tom mais baixo.	Volta a escrever na lousa.
Volta a escrever na lousa.	As conversas aumentam e dois alunos voltam a correr pela sala.	Pergunta para os alunos sobre quais materiais poderiam ser trazidos para as aulas nas próximas semanas.
Pergunta para os alunos sobre quais materiais poderiam ser trazidos para as aulas nas próximas semanas.	Um aluno responde: X, Y, Z. Os demais alunos conversam alto, alguns olham para o caderno.	Escreve a resposta na lousa (X,Y,Z).

ANEXO 7

Material utilizado em encontro

Ao identificar os eventos que contribuem ou mantêm o comportamento problemático, fica mais fácil desenvolver estratégias de intervenções eficazes. Por exemplo, se uma criança começa a se comportar de maneira indisciplinada para obter atenção e isso é detectado, ensina-se a essa criança outras maneiras mais adequadas de receber atenção... Uma criança pode ter um ataque de agressividade para chamar a atenção de um adulto, já outra pode agir da mesma maneira para conseguir objetos que quer, e ainda uma outra pode utilizar este comportamento como maneira de escapar das exigências de uma professora. Utilizar uma estratégia de intervenção baseada simplesmente na topografia do comportamento não necessariamente irá reduzir o comportamento problemático e certamente não irá ensinar um outro mais adequado; implementar uma intervenção sem conhecer a função do comportamento problemático, irá, no mínimo, fazer com que percamos um valioso tempo com estratégias ineficazes. Em alguns casos, a utilização de intervenções não adequadas pode causar estragos ainda maiores, isto é, pode acabar reforçando o comportamento problemático (por exemplo, o fortalecimento de uma função de escape)”. (MYERS e HOLLAND, 2000, p. 230).

Exemplo 1: imitar animal..

Comportamento do professor	Comportamento dos alunos	Comportamento subsequente do professor
Inicia a atividade de português.	Aluno imita animal (A1). Alguns colegas riem. Os demais escrevem no caderno.	Chama a atenção pedindo para A1 parar.
Chama a atenção pedindo para A1 parar.	A1 continua imitando animal. Alguns colegas continuam rindo. Os demais continuam escrevendo no caderno.	Chama a atenção novamente.
Chama a atenção novamente.	Aluno continua imitando animal em tom de voz mais baixo. Colegas param de rir.	Dá continuidade na atividade de português.

Exemplo 2: imitar animal.

Comportamento do professor	Comportamento dos alunos	Comportamento subsequente do professor
Inicia a atividade de português.	Aluno imita animal.	Chama a atenção pedindo para A1 parar.
Chama a atenção pedindo para A1 parar.	Aluno continua imitando animal .	Escreve na lousa.
Escreve na lousa.	Aluno continua imitando animal em tom de voz mais baixo.	Chama a atenção novamente em tom de voz mais elevado.
Chama a atenção novamente em tom de voz mais elevado.	Aluno ri para a professora e continua imitando animal.	Volta a escrever na lousa.
Volta a escrever na lousa.	Aluno imita outro som de animal e ri na direção da professora.	Ameaça escrever bilhete para os pais.
Ameaça escrever bilhete para os pais.	Aluno ri e pára de imitar animal.	Volta a escrever na lousa.

ANEXO 8

Material utilizado em encontro

Introdução

De acordo com pesquisa de YASUMARU (2006) no ensino fundamental – ciclo I - existem algumas situações que são favorecedoras de comportamentos de indisciplina na sala de aula. São elas:

- deixar os alunos sem tarefa, ou porque já terminaram, embora outros ainda não, ou porque não lhes foi atribuída tarefa;
- propor atividade com padrão repetitivo (cópia-exercício individual e correção na lousa);
- não exigir participação ativa dos alunos.

Questões norteadoras da discussão:

- vocês concordam com o autor?
- vocês já perceberam essas situações como favorecedoras de indisciplina na sala de aula de vocês?
- o que vocês fizeram nestas situações? Qual o efeito?

Desenvolvimento (Contraponto)

De acordo com o autor acima, referindo-se a uma sala de aula de um professor de ensino fundamental, verificou-se que:

Os momentos em que não se constatou a ocorrência de indisciplina foram em aulas na quais a professora conduziu sua aula de forma diferente daquelas nas quais houve ocorrência de comportamentos indisciplinados. Estas aulas, diferentemente das demais observadas, não exigiam dos alunos a quietude, a passividade e a simples cópia ou

realização de tarefas nos cadernos a partir dos livros didáticos; pelo contrário, foram duas aulas em que a professora interagiu com seus alunos, fazendo perguntas e explicando a matéria. (YASUMARU, 2006).

Questões norteadoras da discussão:

- o que o autor ressalta nesta citação?
- que relação estabelece entre comportamentos acadêmicos e atividade pedagógica?

Conclusão

De acordo com DE ROSE (1999):

O simples fato de que os estudantes têm atividades suficientemente novas, que lhes propõem desafios à altura de suas capacidades, e que resultam em aprendizagem, é muitas vezes suficiente para gerar e manter os comportamentos acadêmicos, que quase sempre são incompatíveis com comportamentos de indisciplina... (p.2)

ANEXO 9

Modelo de análise de aula de P10

1. A professora caminha até a sua mesa e, de frente para os alunos, pede que peguem o caderno de matemática. Alguns alunos estão sentados, outros mexem no material e outros conversam na sala de aula. P. apaga a lousa e repete a instrução de pegar o caderno de matemática. Enquanto isso, os alunos conversam, alguns estão debruçados sobre a carteira. P. continua apagando a lousa. Um aluno levanta e se movimenta. P. continua apagando a lousa.

- P. pede que peguem material – A. conversa – P. ignora

- P. pede que peguem material / apaga a lousa – A. conversa – P. ignora

- P. apaga a lousa – movimentação – P. ignora.

- Contexto: organização de atividades.
- Comportamento alvo: movimentar (andam pela sala (1) conversam (2)).
- Antecedentes: P.pede que peguem material (2) / P. apaga a lousa. (1)
- Subseqüentes: ignora a ocorrência (3)

2. P. inicia a aula de matemática dizendo: *“hoje, vocês verão um conteúdo que não está diretamente relacionado aos números. Nós veremos a parte da geometria. Quando eu falo de geometria eu falo de formas Geo...? Mais ou menos 8 alunos respondem: “geométricas”. Enquanto isso, ouve-se conversa na sala. P. continua explicando a matéria dizendo: “Lá na pré-escola, nós aprendemos 3 formas geométricas. Um aluno interrompe e responde: quadrado, triângulo e losango. A professora questiona: Quadrado, triângulo e? Três alunos respondem: Circulo. A professora repete a resposta dada e diz que está correta. Continua em pé na lousa e escreve o nome formas geométricas. Enquanto isso, os alunos mantêm a conversa e, a grande maioria, escreve no caderno. P. continua escrevendo na lousa.*

- P. expõe matéria de forma dialogada – A. conversa – P. ignora.

- P. escreve na lousa – A. conversa – P. ignora.

- Contexto: formas geométricas.
- Comportamento alvo: conversa (2).
- Antecedentes: expõe matéria de forma dialogada (1) ; escreve na lousa (1)
- Subseqüentes: ignora a ocorrência (2)

3. P. pergunta: o quadrado tem 4? Alguns alunos respondem: Lados. P. acrescenta: também tem 4? Um aluno responde: pontas. P. continua em pé e escreve na lousa. Os alunos conversam. / P. pergunta: cada lado do quadrado é formado por uma linha o quê? Dois alunos respondem: horizontal. P. diz: reta, não é isso? Alguns alunos dizem: É. Enquanto isso, alguns alunos conversam e, a maioria, escreve no caderno; outros olham para o lado ou mexem no material. P. continua em pé em frente à lousa, escreve e pergunta: essas duas retas que eu estou traçando são duas retas? Uns dez alunos respondem: horizontais. Um aluno pergunta: professora, o círculo também não tem dois lados? A professora olha para ele, não responde e continua explicando sobre o quadrado. Enquanto isso, alguns alunos conversam e escrevem no caderno. P. continua explicando sobre quadrado.

- P. expõe matéria de forma dialogada/ escreve na lousa – As. conversam – P. ignora

- P. expõe matéria de forma dialogada – As. conversam – P. ignora.

- P. escreve na lousa / expõe matéria de forma dialogada – A. conversam P. ignora.

- Contexto: Quadrado.
- Comportamento alvo: conversa (3).
- Antecedentes: expõe matéria de forma dialogada (3); escreve na lousa (1);
- Subseqüentes:: ignora a ocorrência (3)

ANEXO 10

Modelo de análise de aula de P9

A professora apresentou a estagiária. Os alunos olharam para ela.

1. P. dita exercício (problema). Alunos sentados e conversam em sala de aula. P. continua ditando o exercício. P. dita o exercício. Alunos conversam. P. diz: prestem atenção! Conversa diminui. P. continua ditando o exercício. Alguns alunos olham para a professora, outros olham para o lado, outros conversam. P. dita o exercício.

- P. dita exercício (problema) – As conversam – P. ignora

- P. dita exercício (problema)– As. conversam. – P. chama a atenção – Conversa diminui.

- P. dita exercício (problema)– As. conversam. P. ignora.

- Contexto: ditado problema I
- Comportamento alvo: conversam (3).
- Antecedentes: dita exercício (problema) (3)
- Subsequentes: ignora a ocorrência (2); chama a atenção (1)
- Efeito sobre o comportamento-alvo: conversa diminui

2. P. dita outro problema: um açougueiro vendeu 380 quilos de carne em um dia... Aluno virado para trás. Interrompe o ditado e fala: ô, fulano! Aluno vira para seu lugar. Repete o ditado e diz: na mesma linha com letra maiúscula. Alunos escrevem no caderno. P. continua ditando o problema: no dia seguinte, vendeu mais. P. repete e frase e diz a um aluno: é palavra separada (olha para seu caderno) e diz que “no dia” é separado e não junto. Pede que o aluno olhe para o caderno e refaça. O aluno olha para o caderno e P. repete (tom mais elevado): “no dia”, é separado!! Não é pra mudar de linha... separa as palavras. Aluno escreve. Os demais olham, conversam. P. continua a ditar o problema. A maioria escreve, outros olham para os lados. P. anda pela sala. P. repete o problema todo.

- P. dita exercício (problema) – A. movimentação (virado para trás) – P. chama a atenção – A. vira para seu lugar.

- P. corrige caderno – As conversam – P. ignora.

- Contexto: ditado problema II
- Comportamento alvo: conversam (1); movimentação (aluno virado para trás) 1
- Antecedentes: dita exercício problema (1); corrige caderno (1)
- Subseqüentes: Chama a atenção (1); ignora (1)
- Efeito sobre o comportamento-alvo do aluno: aluno vira para seu lugar.

3. Pede que os alunos troquem de linha e façam parágrafo. A maioria escreve e alguns conversam. P. diz: prestem atenção! Dirige-se a outro aluno e diz: É “ao todo” a não “al todo”. Alunos escrevem. P. diz: é pra colocar sinal de pergunta no final da frase. Alguns alunos olham para ela, outros escrevem. P. pede que resolvam o exercício. Alunos mantêm burburinhos e outros escrevem no caderno. P. anda pela sala e olha caderno dos alunos. Pára em uma aluna e diz: não é para fazer assim, pode apagar! Aluna escreve.

- P. faz pedido / pergunta sobre o exercício proposto – As. conversam – P. chama a atenção – [...]

- P.faz pedido / pergunta sobre o exercício proposto – As. burburinhos – P.ignora.

- Contexto: resolução de exercício.
- Comportamento alvo: conversam (2)
- Antecedentes: . faz pedido / pergunta sobre o exercício proposto (2)
- Subseqüentes: chama a atenção (1); ignora (1)
- Efeito sobre o comportamento do aluno: [...]

Anexo 11

Entrevista Coletiva

A pesquisadora pergunta: *qual a concepção de indisciplina, na opinião de vocês?*

Um das professoras iniciou a discussão dizendo (educação artística): *“Dentro de uma regra que você coloca, uma regra que existe, o aluno não está atento a essa regra. Ele não pára para ouvir o professor... acho que é isso”*. (Conceito de indisciplina– o aluno não responde ou não se comporta de acordo com as regras colocadas pelo professor).

P10 complementa dizendo: *acho que é isso mesmo... a indisciplina está relacionado ao estabelecimento de algumas regras e que a criança não tem limites de estar respeitando aquelas regras em situação nenhuma..* (Conceito de indisciplina – o aluno não respeita as regras colocadas pelo professor / Razões: criança não tem limites.

P1 comenta: *Às vezes ela respeita na sua frente e por trás da sua pessoa ela tem um outro tipo de atitude, que é o que a gente comenta aqui entre nós professores que de manhã conosco os alunos têm um comportamento e, à tarde, eles têm um comportamento completamente diferente com os professores oficina da tarde. Acho que é essa coisa do limite que eles não têm, nem em casa e nem em lugar nenhum e eles testam você o tempo inteiro... são essas ações indisciplinadas mesmo que todos eles têm...* (Concepção de indisciplina - o aluno não respeita as regras colocadas pelo professor; P1 reconhece a diferença entre alunos do período da manhã e da tarde, porém atribui a indisciplina a eles e não às relações estabelecidas com o professor).

P5 diz: *Mesmo a gente esclarecendo bem as regras, não é só falar que é uma regra, mesmo vivenciando, explicando porque está errado, criando regras e pondo na parede... no outro dia eles estão fazendo diferente do que foi combinado.* (Concepção de indisciplina - o aluno não se comporta conforme as regras colocadas pelo professor).

A pesquisadora perguntou: *Eles não ficam sob controle das regras que vocês construíram?*

P1 responde: *Nenhum....*

P3 comenta: *Eles não cumprem aquilo que você combinou... por exemplo na hora da fila... eles não fazem... você conversou, você planejou, mas eles não fazem o combinado”*. (Concepção de indisciplina - o aluno não se comporta conforme as regras colocadas pelo professor).

P8 acrescenta: *Eu penso que indisciplina é todo comportamento que venha prejudicar o contexto social, o bom funcionamento do contexto social do grupo onde os alunos estão inseridos... então todo comportamento, seja ele qual for, que venha de alguma forma prejudicar o grupo como um todo eu penso que é indisciplina... e, às vezes, não é um comportamento de bagunça necessariamente... mas se ele tá fora do combinado é comportamento de indisciplina.* (Concepção de indisciplina: comportamento que prejudica o grupo – fora do combinado).

A pesquisadora questiona: *como vocês atuam frente ao comportamento de indisciplina?*

P10 comenta: *eu sempre tento conversar e mostrar onde está o erro que ele está cometendo... mesmo quando por exemplo a gente chega em situações extremas como hoje na aula da professora X dois alunos se agrediram fisicamente... eu sentei no banco com eles e conversei e expliquei questionando-os se eles achavam certo a atitude tomada... acho que a primeira atitude que temos que ter é de estar conversando com a criança... acho que precisamos clarear a idéia com relação àquele tipo de atitude e o prejuízo disso*". (Atuação frente à indisciplina: conversa).

P3 diz: *“eu sempre questiono os alunos sobre que tipo de comportamento eles têm quando vão ao cinema, que tipo de comportamento têm quando vão ao parque do Ibirapuera, por exemplo... eles têm que diferenciar como se comportar em cada um deles... eles precisam saber que estão numa sociedade”*. (Atuação frente à indisciplina: conversa).

P1 comenta: *“acho que a indisciplina a gente precisa pensar num contexto maior... hoje em dia a gente vê que na nossa sociedade o pai perdeu um pouco seu papel, a mãe também porque tem que trabalhar... as crianças ficam largadas na frente da televisão ou também não ensinam o que é certo ou errado, ela pode tudo, ela testa tudo e todos... eles não têm a noção do que é certo ou errado.. eles têm a maldade dentro deles... então quando você vai trabalhar essa noção de respeitar o próximo etc eles são ótimos pra dizer quais as sanções que deverão ser aplicadas ao outro porque não cumpriu as regras, mas quando essas sanções se aplicam neles, eles não querem.. eles têm a maldade de apontar o colega, de falar horrores para o colega, mas quando o colega fala mal dele, aí dói... eles não têm noção de respeito e nem de limite... eu acho que a indisciplina está dentro de um contexto maior: tem o papel do pai, da mãe da própria escola*". (Concepção de indisciplina: explicação sociologizante – família, televisão; explicação psicologizante: maldade dentro dele; parece que concebe a disciplina acadêmica como respeito ao próximo, portanto o desrespeitar o próximo é indisciplina).

A pesquisadora comentou que pelas falas elas estavam comentando sobre uma terceira questão que eram as causas da indisciplina. Dessa forma, a pesquisadora perguntou: *então quais as causas da indisciplina, na opinião de vocês?*

P1 comenta: *na minha opinião eu acho que se um aluno tem em casa um eixo central sobre o que é certo ou errado, sobre o papel dele, se ele caminha de acordo com a faixa etária dele, ele pode vir pra escola e se juntar num grupo de cinquenta alunos, mas ele vai saber se comportar na hora que ele tiver uma coisa pra fazer. Eu acho que pensar só na sala de aula é uma situação muito pequena... a indisciplina está muito mais relacionado à história de vida e à família..* (Explicação sociologizante - família).

A pesquisadora disse: *esse é um dos fatores que, na opinião dos professores, influencia a ocorrência de indisciplina.*

P7 diz: *Por exemplo, você chega e vai chamar a atenção do aluno porque ele fez alguma coisa que está atrapalhando o grupo, você chama com o maior carinho, pergunta o que aconteceu... chega no dia seguinte esse mesmo aluno faz a mesma coisa... então o outro faz a mesma coisa também... eu sinto assim que eu vejo aquela situação, eu já conversei e não se faz nada... aí os poucos que não fazem nada, vêem aquela situação do colega que bateu no outro não aconteceu nada e acham que podem fazer o mesmo... está cada vez mais claro que há indisciplina cada vez mais, eu sinto muita dificuldade... e, no aprendizado, eu preparo com o material com o maior carinho, aí você chega, aplica e vê alunos amassando o material, rasgando... isso desestimula muito a gente".* (Atuação frente à indisciplina: conversa)

P5 acrescenta: *E, essas crianças indisciplinadas, eles odeiam sair do ambiente... então, uma das táticas que eu tenho é: eu peço pra sair um pouquinho da sala, mas dizem que não querem sair... Então eu falo que eles têm que fazer a atividade junto da gente... às vezes o aluno tem que sair mesmo porque se não com ele dentro da sala não dá. .* (Atuação frente à indisciplina: pede para aluno sair da sala).

P8 diz: *É reforçadora pra ele".* (Reconhece o efeito reforçador para o aluno).

A pesquisadora comentou: *Isso é interessante de vocês estarem observando... às vezes para o aluno é muito mais reforçador (melhor) estar fora da sala de do que dentro... então temos que questionar porque que ele não quer ficar dentro... muitas vezes o aluno sabe que, diante daquele comportamento, o professor o mandará pra fora da sala".* (As professoras fizeram sinal positivo com a cabeça).

P5 diz: *O que faz eles terem um pouco de respeito é você dizer que eles ficarão sem recreio ou sem educação física... na hora eles fazem".* Atuação frente à indisciplina: ameaça).

P10 comenta: *É isso que eu ia falar ... eu vi uma pesquisa dizendo que o tempo de concentração de uma criança de quarta-série foi diminuindo ao longo dos anos... então a criança que, por exemplo, há dez anos atrás, se concentrava uma hora e meia numa atividade, hoje ela se concentra meia hora... e dentro de sala de aula os recursos que temos não são muitos... na realidade nós somos uma professora pra trinta e cinco dentro de uma sala de aula com diversos níveis de aprendizagem um do outro... então a partir do momento que você dá a aula, você tá atendendo uma clientela e tá deixando a outra a desejar... então o quê que fica faltando: eu acho que fica uma lacuna nesse tempo; aquele que é mais artemista aproveita pra praticar um ato de indisciplina. Então eles se provocam, eles se beliscam... eu tenho alunos de quarta-série que, até ontem encaminhei pra diretoria, eles desmontam os apontadores pra tirar a gilete e cortar um o outro... então são atitudes que eles ficam maquinando pra prejudicar não só a ele, mas o colega mesmo.”* (Concepção de indisciplina: característica do aluno). (Atuação frente à indisciplina: atribui a função ao outro).

P6 diz: *Não é que aquele que é mais inteligente, que sabe mais é o bonzinho, ele pode saber mais, mas se ele acabou a lição, ele vai lá e cutuca o colega... eu vejo na primeira série eu tenho casos em que eu tenho que, depois de acabar a lição, eu tenho que dar gibis ou mais lição... eu dou trabalho dobrado porque eles levantam e vão cutucar os outros... aí eles conversam, brincam de corre-corre... aí você vira as costas... Hoje tinha gente tacando giz na sala... (Concepção de indisciplina: comportamentos de cutucar o colega, conversar, brincar de corre-corre são comportamentos de indisciplina para P6; atuação frente à indisciplina: mais atividades).*

P2 diz: *O que acontece também é que eles desmontam o ábaco, pegam as bolinhas e jogam um no outro... levam pra casa. Isso é primeira série. Eu agora coloquei cadeado na sala... até o próprio crachá eles destroem...”*

P10 acrescenta: *Eles não têm base mesmo”.* (Concepção de indisciplina: característica do aluno explica a indisciplina).

P1 disse: *A escola não tem nenhum poder de fazer coisa mais séria... uma vez aconteceu comigo de um aluno jogar uma cadeira nas minhas costas... eu chamei a mãe e o pai e a mãe disse:(a senhora quer que eu faça o quê se o meu filho não vai com a sua cara?)Eu acho que a escola fica de mãos atadas, a gente não pode fazer muito mais do que conversar”.* (Atuação frente à indisciplina: conversa)

A pesquisadora perguntou: *“O que vocês pensam que seria necessário para diminuir a indisciplina sala de aula?*

P1 disse: *Um cursinho preparatório para os pais...*” (Recurso para diminuir a indisciplina: família).

P3 disse: *“Seria bom uma palestra, um filme que fale sobre a indisciplina ... porque você falar, entra por aqui e sai por ali”*. (Sugestão para diminuir a indisciplina: vídeos).

P10 acrescenta: *Depois do ECA, a gente perdeu muito... porque você pode dizer que a criança vai sofrer alguma sanção, mas tem por trás um estatuto que protege... então por mais que uma criança esteja errada, o ECA cobre... então eles sabe milhões de direitos que eles têm, mas onde estão os deveres deles? Então acho que a família peca, o Estado peca, está fora do nosso alcance, porque a gente fala e desmentem aquilo que a gente fala”*. (Concepção de indisciplina: atribui ao aluno, à família e ao Estado).

Por último, a pesquisadora questionou: *há uma relação entre indisciplina e atividades pedagógicas em sala de aula?*

P7 diz: *O professor, por mais que ele faça... a classe é heterogênea, então enquanto você tá dando atenção pra uns, para os outros você tem que massacrar de atividades pra dar conta..”*.

P8 acrescenta: *Deveria ser menos alunos por sala, vinte... isso o Alckmin vetou”*. *Agora tem essa proposta da criança entrar na primeira série com 6 anos... acho que isso é um fator que vai trazer indisciplina... porque eu trabalho na prefeitura e lá a gente recebe já há dois anos crianças com 6 anos na primeira série... o ensino fundamental não tem uma estrutura adequada pra receber uma criança dessa idade... porque nessa idade precisa brincar. É fundamental para o seu desenvolvimento... também na primeira série você tem carteiras individuais e não em conjunto como antes... com pouco espaço físico... eu vejo que no primeiro ano a questão de indisciplina pode estar relacionado a um ambiente que não planejado pra ela... tem questões políticas e financeiras pra implantar essa medida.”* (Sugestão: contexto escolar – estrutura e funcionamento e não prática pedagógica).

Como o horário estava chegando ao final, a pesquisadora agradeceu a colaboração dos professores e encerrou a conversa. Depois disso, a coordenadora pedagógica deu continuidade às atividades da HTPC.

Anexo 12

Modelo de análise do Pré –Teste (Situação 1)

Quadro 4: Pré –Teste- Situação 1

Questão	P1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8
<p>A) Você julga que ocorreu comportamento de indisciplina?</p> <p><u>Resposta esperada:</u> Sim, é indisciplina ou não é indisciplina</p>	<p>Depende... de repente o aluno sabe demais e se sente chateado.</p>	Não	<p>Sim. Jogou papéis e rasgou pág.</p>	<p>Houve um ato de rebeldia por si mesmo; isto é, não sei a matéria, ninguém me ensina, logo: isto não me interessa.</p>	<p>Sim. Foi um comportamento; agressivo, ofensivo... ele até poderia não gostar, porém sem tomar esta atitude.</p>	Não	<p>Sim. Ele pode até odiar a matéria, mas não jogar papeis nem rasgar paginas.</p>	FALTOU
<p>Classificação das Respostas</p>	Não respondeu	N	S	S	S	N	S	FALTOU
<p>B) Por que o aluno apresentou tal comportamento?</p> <p><u>Resposta esperada:</u> Função de escape: o aluno estaria evitando a aula. Reforçado pelo fato de ser encaminhado</p>	<p>Porque sabe demais ou porque não compreende nada.</p>	<p>Por ter dificuldade na aprendizagem. de matemática.</p>	<p>Pq não se interessou pelo assunto/atividade.</p>	<p>Acredito ter respondido acima.</p>	<p>Pode ser q ele tivesse c/ algum outro problema.</p>	—	<p>Por estar c/ algum problema emocional.</p>	FALTOU

à coordenação.								
Classificação das respostas	Dificuldade na matéria	Dificuldade na matéria	Falta de interesse do aluno	Rebeldia / agressão e problemas emocionais.	Rebeldia / agressão e problemas emocionais.	Não apresentou justificativa	Rebeldia / agressão e problemas emocionais.	FALTOU

Anexo 13

Modelo de análise do Pré –Teste (situação 2)

Quadro 5: Pré –Teste- Situação 2

Questão	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8
<p>A) Você julga que ele apresentou comportamento de indisciplina?</p> <p><u>Resposta Esperada:</u> Sim, é indisciplina ou não é indisciplina.</p>	Sim.	Sim.	Sim.	Não.	Sim.	Sim.	Sim.	FALTOU
Classificação das respostas	S	S	S	N	S	S	S	FALTOU
<p>B) Por que Al apresentou tal comportamento?</p> <p><u>Resposta Esperada:</u> Chamar a atenção dos colegas. / Falta de instrução da professora.</p>	Pq não tinha nada para fazer e não respeita o grupo.	Pq a prof. não deu explicações sobre a atividade proposta, como ela iria ocorrer, se cada grupo deveria esperar sua vez.	Para chamar a atenção.	Talvez por estar sem fazer nada, por querer chamar a atenção.	Pq ele tb certamente queria agredir alguém, pode ser que nem seja a prof. alguma situação da vida dele vai mal.	Quis fazer gracinha.	p/ aparecer. Ele precisa de atenção.	FALTOU

Classificação das respostas	Porque não tinha nada para fazer / oportunidade; para agredir alguém	Porque a professora não deu explicação sobre a atividade	Chamar a atenção	Porque não tinha nada para fazer / oportunidade; chamar a atenção	Para agredir alguém	Chamar a atenção	Chamar a atenção	FALTOU
-----------------------------	--	--	------------------	---	---------------------	------------------	------------------	--------

Anexo 14

Modelo de análise do Pós-Teste (situação 1)

Quadro 6: Pós-teste – Situação 1

Questão	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8
A) Você julga que ocorreu comportamento de indisciplina? <u>Resposta esperada:</u> Sim, é indisciplina (joga papéis...); ou não é indisciplina.	(transferida de escola) FALTOU	Sim, jogar papéis no chão, rasgar as páginas do livro.	Sim, jogar papéis e rasgar páginas.	FALTOU	FALTOU	FALTOU	Não.	Sim. Jogar papéis no chão e rasgar páginas do livro.
<u>Classificação das respostas</u>	FALTOU	S	S	FALTOU	FALTOU	FALTOU	N	S
B) Por que o aluno apresentou tal comportamento? <u>Resposta esperada:</u> Função de escape: o aluno estaria evitando a aula. Reforçado pelo fato de ser encaminhado à coordenação.	FALTOU	Por odiar matemática.	Não sei.	FALTOU	FALTOU	FALTOU	Por ser revoltado e mal educado.	Porque o professor solicita uma tarefa.
<u>Classificação da</u>	FALTOU	Por odiar	Não sei	FALTOU	FALTOU	FALTOU	Por ser	Porque a

resposta		matemática					revoltado e mal educado	professora solicita a tarefa
----------	--	------------	--	--	--	--	----------------------------	---------------------------------

Anexo 15

Modelo de análise do Pós-Teste (situação 2)

Quadro 7: Pós-teste - Situação 2

Questão.	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	Sujeito 8
A) Você julga que ele apresentou comportamento de indisciplina? <u>Resposta Esperada:</u> Sim, é indisciplina ou não é indisciplina.	(Transferida de escola.)	Sim, porque não respeitou o início das atividades, fazendo gracinhas.	Sim.	FALTOU	FALTOU	FALTOU	Não, de falta de educação.	Sim. o comportamento foi de indisciplina.
Classificação das respostas	FALTOU	S	S	FALTOU	FALTOU	FALTOU	N	S
B) Por que A1 apresentou tal comportamento? <u>Resposta Esperada:</u> Chamar a atenção dos colegas. / Falta de instrução da professora.	FALTOU	Para chamar a atenção dos colegas.	Não sei.	FALTOU	FALTOU	FALTOU	Para aparecer.	Porque imediatamente após seu comportamento os alunos riem da sua atitude, reforçando-o.
Classificação das respostas	FALTOU	Chamar a atenção	Não sei.	FALTOU	FALTOU	FALTOU	Chamar a atenção	Chamar a atenção

Anexo 16

Modelo de análise dos encontros

Descrição de partes do 3º encontro:

1. A pesquisadora iniciou pela dinâmica de grupo de aquecimento. A dinâmica consistia em escolher um amigo e dar, segundo suas características psicológicas, um instrumento ou um cd para ele (oralmente). Houve participação de todos os sujeitos presentes com suas respectivas duplas. Verificou-se boa descontração do grupo, pois deram risada e expressaram contentamento com a atividade por meio de comentários como: *Ah, que legal poder fazer de conta que eu to te dando isso...* (ASPECTO POSITIVO DO PROCESSO: PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS- MOTIVAÇÃO EM RELAÇÃO À DINÂMICA DE GRUPO).
2. Após a dinâmica, a pesquisadora disse para o grupo qual o objetivo do presente encontro. Neste estaria apresentado e discutindo as formas de registro de comportamentos de indisciplina na sala de aula. (enquanto isso, os sujeitos olhavam para a pesquisadora). A pesquisadora iniciou a apresentação na forma de registro cursivo. Enquanto isso, a maioria dos sujeitos olhava para a pesquisadora e outros olhavam em outra direção ou mexiam em suas bolsas.
3. Utilizou-se para a apresentação um retroprojeter da escola, porém este não estava muito bom para uso, pois a luz era fraca, mas a pesquisadora conseguiu garantir que os sujeitos lessem a transparência. (SOBRE PROCESSO: CONDIÇÃO DE TRABALHO). Em primeiro lugar, a pesquisadora ressaltou a importância do contexto ao analisar um episódio. Leu o contexto da transparência com os sujeitos; depois leu o episódio todo.
4. Ao término da leitura, P1 perguntou: isso é situação real?
5. A pesquisadora disse: isso é um registro cursivo que ocorreu na realidade, é real...
6. Nesse momento, alguns sujeitos disseram: é verdadeiro o que ela tá lendo.

7. (A pesquisadora ressaltou que os episódios que apresentará durante os encontros são reais, pode ser que seja dela ou de algum colega que observou uma sala de aula).
8. Ao término do episódio, a pesquisadora iniciou perguntando: Em primeiro lugar, quais os comportamentos dos alunos?
9. - P8 respondeu: a turma em silêncio copia o conteúdo da lousa. IDENTIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS
10. A pesquisadora perguntou: e o que mais?
11. P10 respondeu: a aluna 1 conversa com a aluna 2 IDENTIFICAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS
12. A pesquisadora comentou: então temos a turma em silêncio que copia e duas alunas que conversam. Isso chamaremos de comportamentos dos alunos. Prosseguiu questionando: o que ocorreu antes dos comportamentos dos alunos?
13. P8 responde: a professora se prepara para iniciar as atividades e escreve na lousa. IDENTIFICAÇÃO DO ANTECEDENTE
14. A pesquisadora disse: Isso, é isso mesmo! Aqui chamaremos de antecedente. Nós podemos começar a perceber que durante a situação de escrever as atividades na lousa (antecedente) os alunos estavam se comportando desta maneira: uns copiavam e outros conversavam. A pesquisadora perguntou: o que a p. fez frente ao comportamento das alunas que conversavam?
15. P10 disse: ela chamou a atenção delas. IDENTIFICAÇÃO DO SUBSEQÜENTE

Descrição de partes do 6º encontro:

1. A pesquisadora leu o primeiro episódio com os sujeitos e, depois, disse: vocês acham que imitar animal é um comportamento de indisciplina? Alguns disseram: é de provocação.
2. A pesquisadora disse: Percebam então que temos comportamento não acadêmico (imitar animal) e também temos outro tipo de comportamento quando os alunos escrevem no caderno. Que tipo de comportamento é esse?

3. P3 disse: fazendo atividade. (IDENTIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO DO ALUNO)
4. A pesquisadora disse: Isso. Podemos dizer comportamento acadêmico. E o que a professora faz frente ao comportamento do aluno?
5. P9: chama a atenção. (IDENTIFICAÇÃO DO SUBSEQÜENTE)
6. A pesquisadora disse: e o que ele faz?
7. P9, P3: ele continua imitando animal. . (IDENTIFICAÇÃO DO EFEITO DA AÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O COMPORTAMENTO DO ALUNO)
8. A pesquisadora disse: isso. E o que os colegas fazem?
9. P3: riem. (IDENTIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO DO ALUNO).
10. A pesquisadora pergunta: o que a professora faz novamente?
11. P3 deu risada. Alguns respondem: ela chama a atenção novamente.
12. P1 disse: primeiro eu acho que pode ser indisciplina ou não. Se for um aluno de primeira série, eles adoram imitar animal, eles são muito sem noção... eles nem prestam a atenção.
13. P8 disse: mas nesse caso específico foi indisciplina.
14. A pesquisadora disse: o fato da professora ter chamado a atenção resolveu?
15. P8 disse: não porque se não ele teria parado. (IDENTIFICAÇÃO DO EFEITO DA AÇÃO DA PROFESSORA SOBRE O COMPORTAMENTO DO ALUNO)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)