

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

**LÚCIA MATIAS DA SILVA OLIVEIRA**

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**  
**Traços culturais presentes na interação em sala de aula**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:**  
**HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

**São Paulo**  
**2009**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**LÚCIA MATIAS DA SILVA OLIVEIRA**

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**  
**Traços culturais presentes na interação em sala de aula**

**PUC-SP**  
**SÃO PAULO - SP**  
**2009**

**LÚCIA MATIAS DA SILVA OLIVEIRA**

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO**

**Traços culturais presentes na interação em sala de aula**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação, pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação; História, Política, Sociedade, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

**PUC-SP**

**SÃO PAULO**

**2009**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

*O passado...*

*Para Elvira e José – Maria e Joaquim (in memoriam)*

*Meus queridos avós*

*O presente....*

*A semente fica muito tempo oculta sob a terra e, se desistirmos de regar o solo, perderemos a beleza, a sombra e o fruto da árvore que poderá despontar e crescer. Dêem início ao processo, pois a felicidade que procuram não está no fim do caminho, mas durante todo o percurso.*

*(Brian Weiss, 2001, p. 119)*

*O futuro...*

*Para Daniela e Camila, crescente inspiração!*

*Para Eduardo, Lucas e Larissa, com amor!*

*Para Rafael, Kátia e Cláudia, com carinho!*

*Para Bruno, Otávio, Bruninho e Bianca, sementes de luz...*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pela intuição e serenidade e por todas as pessoas que encontrei no caminho, com quem partilhei inúmeros momentos de crescimento pessoal e profissional.

Meus agradecimentos especiais à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEESP, pela bolsa de estudos concedida, pela oportunidade e, sobretudo, por acreditar em seus profissionais.

À Diretoria de Ensino de Itapevi-SP, em especial à Dirigente Marta Maria Campos, e às Supervisoras Maricy Name e Isabel de Paula, pelo carinho, incentivo e encorajamento.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Barueri-SP e à escola pesquisada, pelo acolhimento e colaboração no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Melqui, pelas conversas fora de hora, pelo apoio e carinho; a Daniela e Camila, filhas do meu coração, inspiração e alento de todas as horas: obrigada por compreenderem minha ausência e por entender que ela era apenas ilusória, pois, sempre de algum modo, estávamos juntas.

Agradeço a meus pais, José e Tereza, sempre presentes com seu exemplo de força e coragem; a meus irmãos, Luciano (*in memoriam*) por sua sensibilidade diante da vida; ao Gilberto pelo presente inusitado e em especial à Lenita que, com sua coragem e intuição, tem trazido à minha vida um exemplo de superação.

Meu carinho especial à tia Lia e à tia Helena, por me ensinarem que a vida é muito mais do que mostram as aparências e que sabedoria é um ingrediente da vida que ultrapassa a materialidade e a toda minha família que, unida e sincera, representa um porto seguro em minha vida.

À Maria do Rosário, João Abílio, João Canadin, Manoel Floriano, Maria Lélia, Maria das Graças e tantos outros amigos, sempre a me apoiar e incentivar. Agradeço ainda, a amigas de uma vida, Cleusa Barreto, Fabiane Santana, Toninha Rocha, Sandrinha Silva, Kedma Moreira (*in memoriam*), Darci Basso, Silvana Ruffolo, Cida Duca e Elaine Costa, exemplos de excelentes educadoras a abrilhantar o cenário da educação paulista.

Meu sincero e fraterno agradecimento à querida amiga Nilza Araújo, por sua intuição, seu carinho e, sobretudo pela forma como me mostrou que sempre há um caminho para realizar um sonho.

Agradeço aos amigos da E.E. Oswaldo Sammartino, escola onde nasceu o sonho da realização deste trabalho e, em especial, a Geraldo Rufino, Vilma Lima, Marlene Cabral e Maria Paulista.

À E.E. do Jardim Paulista, onde fui acolhida com carinho e respeito, presenteada com companheiros leais. Meu carinho a Flávio Sabino, Marina Pérez, Dione Barros, Pedrina Barreto, Dinalva Santos, Ana Maria, Marisa, Rosana e Rosiglê.

Aos queridos amigos Marcos Nemitz, Marcelo Marques, Dollores Araújo, Renata Weffort, Yáscara Koga, Ricardo Cruz, Alessandra Ramalho, Lílian Melo, Zuleide Blanco e toda a turma de 2007, pelas conversas, pelos risos, pelas angústias e sonhos compartilhados.

Agradeço ao Programa de EHPS pela oportunidade e pela competência dedicada a este curso, às contribuições dos professores José Geraldo, Paula Vicentini, Carlos Giovinazzo, Helena Albuquerque, Bruno Bontempi, Rita Toledo e Alda Junqueira Marin que, com competência e seriedade, muito contribuíram para a consecução deste trabalho.

Aos professores Kazumi Munakata, Helena Albuquerque e Vera Valdemarin pelas preciosas contribuições à época do exame de qualificação e a Marcos Nemitz e Silvana Ruffolo que compartilharam comigo este momento tão importante.

A nossa querida Betinha que, além de sua competência profissional, tempera suas ações com atenção e carinho, dando ao programa um ingrediente especial, feito de doação, caráter apreendido somente naqueles que trabalham com amor.

Por fim, quero registrar meus agradecimentos a minha orientadora, Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni, pela excelência profissional de suas intervenções e pela forma carinhosa e humana com que olha para as pessoas; ao estudar a relação professor-aluno não posso me furtar de registrar que sua conduta rigorosa e serena foi um diferencial que a tornou uma “presença” na (des) construção e (re) construção das minhas posturas como docente e pesquisadora, com marcas sutis e duradouras que reafirmam o valor do saber no âmbito das relações humanas.



OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. 2009. *A relação professor-aluno – Os traços culturais presentes na interação em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUCSP – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo identificar, descrever e compreender, numa perspectiva relacional, os elementos presentes na relação professor-aluno dentro do espaço imediato de sala de aula de uma turma de sexta série de Ciclo II do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal de Barueri/SP, nas diferentes disciplinas curriculares. A pesquisa propôs-se a investigar esses elementos, tanto por meio da observação sistemática das rotinas de sala de aula, para registrar ações e reações de professores e alunos e apreender o que está presente nesse campo de tensões, quanto por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas com 06 professores (um de cada componente curricular) e 31 alunos. Para a coleta de dados, realizada no ano de 2008, em uma escola pública municipal da cidade de Barueri foram construídos e previamente testados, um protocolo de observação e dois roteiros de entrevistas semi-estruturadas (para professores e alunos). O embasamento teórico está centrado nos trabalhos desenvolvidos por Charlot, Snyders, Lahire, Pérez-Gómez, Gimeno-Sacristán, Lima e Vinão Frago. O levantamento bibliográfico realizado demonstra que são poucos os trabalhos que se propõem, especificamente, a delinear os elementos que compõem a relação professor-aluno e que a maioria dessas pesquisas privilegia o Ciclo I do Ensino Fundamental, o que justifica o foco desta pesquisa no âmbito do Ciclo II. A pesquisa discute a relação professor-aluno, a partir das disposições construídas nas trajetórias de socialização dos sujeitos, norteadas pela hipótese de que seu estudo permite compreender a cultura presente na escola, além de trazer elementos que explicitem a interferência dessa relação na hierarquização das disciplinas. Os resultados apontam para um conflito cultural, considerado a partir da condição sociocultural dos sujeitos e das posições que assumem diante das diferentes disciplinas. O estudo revela ainda que, de acordo com essa condição, professores e alunos assumem posições opostas, o que reforça um quadro de fracasso escolar, nunca avaliado a partir de suas causas, mas por ideologias que consideram o aspecto cultural como “falta” e não como “diferença”.

**Palavras-chave:** Relação professor-aluno, Cultura escolar, Sala de aula, Ensino Fundamental II.

OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. 2009. *The teacher-student relationship – The cultural aspects of elements present in the interaction*. Thesis (Master's Degree in Education). São Paulo: PUCSP – Program of Graduate Studies in Education: History, Politics, Society.

## ABSTRACT

This research aims to identify, describe and understand, taking a relational perspective, the elements present in the teacher-student relationship, within a sixth grade classroom of Primary School, from a public school at the city of Barueri/São Paulo, considering the several curricular school subjects. The research proposal is to investigate those elements by means of systematic observation of the classroom routine, in order to notice teachers' and students' actions and reactions and apprehend what is present in this field of tensions, and also by means of semi-structured interviews with 08 teachers (each one responsible of a different curricular subject) and 31 students. For the data collection, accomplished in 2008 in a public school at the city of Barueri, a protocol of observation and two guidelines of semi-structured interviews (for teachers and students) were built and previously tested. The theoretical support is organized considering mainly the works developed by Charlot, Snyders, Lahire, Pérez-Gómez, Gimeno-Sacristán, Lima and Vinão Frago. The referential research demonstrates that there are few works whose specific proposal is to delineate the elements that compose the teacher-student relationship and the majority of those works considers the first grades of Primary School, what justifies the focus of the present research. This research discusses the teacher-student relationship taking into consideration the dispositions built in the subjects' (the teachers' and the students') socialization trajectories, supported by the hypothesis that the investigation of those trajectories allows us to understand the school culture, besides bringing elements that show the interference of this relationship in the hierarchy of the curricular school subjects. The results show a cultural conflict, considered from the subjects' social cultural condition and the positions they take facing the different school curricular subjects. The study also reveals that, according to this condition, teachers and students take opposite positions, what reinforces the school failure that is never evaluated considering its causes, but by means of ideologies that consider the cultural aspect as a "lack" and not as a "difference".

**Keywords:** Teacher-student relationship, School culture, Classroom, Primary School.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: APOIOS TEÓRICOS</b> .....	<b>22</b>
1.1. A relação professor-aluno e a relação com o saber .....	<b>23</b>
1.2. A relação professor-aluno e as disposições geradoras ou não do conflito cultural .....	<b>26</b>
1.3. A relação professor-aluno e o fenômeno das continuidades-descontinuidades possíveis de gerar alegria na escola .....	<b>30</b>
1.4. A relação professor-aluno e a escola como organização educativa .....	<b>35</b>
1.5. A relação professor-aluno: sujeitos de práticas em construção .....	<b>37</b>
1.6. A relação professor-aluno e a cultura escolar .....	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO 2 – A ESCOLA, OS SUJEITOS E A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO: ESTUDOS JÁ REALIZADOS SOBRE O TEMA</b> .....	<b>55</b>
2.1. A escola e a cultura escolar .....	<b>56</b>
2.2. Os sujeitos na escola: Professores e alunos .....	<b>58</b>
2.2.1. Os alunos .....	<b>58</b>
2.2.2. Os professores .....	<b>61</b>
2.3. Os elementos constitutivos da relação professor-aluno .....	<b>65</b>
<b>CAPÍTULO 3 – A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO</b> .....	<b>88</b>
3.1. A escola investigada .....	<b>88</b>
3.1.1. O ambiente institucional: entre o que se diz e o que se faz .....	<b>94</b>
3.2. O contexto de realização da pesquisa .....	<b>99</b>
3.3. Os sujeitos .....	<b>101</b>
3.3.1. Os professores .....	<b>102</b>
3.3.1.1. A voz dos professores: mazelas, esperanças e algumas críticas .....	<b>122</b>
3.3.2. Os alunos .....	<b>124</b>
3.3.2.1. A voz dos alunos: frustrações e expectativas .....	<b>134</b>
3.4. A sala de aula e as relações entre professores e alunos .....	<b>136</b>
3.4.1. Mobilização – Disposições e Conflito Cultural .....	<b>137</b>
3.4.2. Atividade – Sentido .....	<b>149</b>
3.4.3. Continuidades-Descontinuidades e a alegria na escola.....	<b>161</b>
3.4.4. Cultura Escolar .....	<b>171</b>
3.5. A emergência dos dados em face ao já produzido .....	<b>189</b>
3.6. A relação professor-aluno: Uma perspectiva sócio-cultural .....	<b>197</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>202</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>205</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>213</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Ocorrência das temáticas nos campos .....	16
<b>Tabela 2:</b> Ocorrência de trabalhos – segundo seleção de descritores .....	17
<b>Tabela 3:</b> Perfil dos Alunos .....	125
<b>Tabela 4:</b> Visão dos Alunos sobre a série que estudam e as disciplinas .....	126

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Perfil sócio-econômico e cultural dos professores .....	102
<b>Quadro 2:</b> Perfil sócio-econômico e cultural dos professores e auto-imagem profissional .....	103
<b>Quadro 3:</b> Perfil de Formação e Condição Funcional dos professores .....	105
<b>Quadro 4:</b> Visão do Professor sobre a sala investigada .....	106
<b>Quadro 5:</b> Visão dos Professores sobre a relação professor-aluno em sala de aula.....	110
<b>Quadro 6:</b> Visão dos Professores sobre as condições de trabalho na escola .....	113
<b>Quadro 7:</b> Expectativas dos professores sobre a escola, os colegas, os alunos e os gestores .....	117
<b>Quadro 8:</b> Visão dos Professores sobre os HTPCs .....	120
<b>Quadro 9:</b> Últimas considerações dos professores entrevistados .....	121
<b>Quadro 10:</b> Visão dos Alunos sobre as relações com os professores, expectativas em relação à escola, colegas e aos professores .....	130

## LISTA DE ANEXOS

<b>Anexo 1:</b> Protocolo de Observação .....	214
<b>Anexo 2:</b> Roteiro de Entrevistas com alunos .....	216
<b>Anexo 3:</b> Roteiro de Entrevistas com professores .....	217
<b>Anexo 4:</b> Levantamento Bibliográfico: Referências Completas – CAPES (1987-2006) .....	220
<b>Anexo 5:</b> Levantamento Bibliográfico: Referências Completas – Artigos Scielo CAPES .....	225

*"O enfoque cultural não supõe uma simples mudança de denominações, mas de perspectiva. A análise do que realmente acontece na escola e dos efeitos que tem nos pensamentos, nos sentimentos e nas condutas dos estudantes requer descer aos intercâmbios subterrâneos de significados que se produzem nos momentos e nas situações mais diversas e inadvertidas da vida cotidiana da escola. As diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo" (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 16-17).*

## INTRODUÇÃO

O trabalho na rede estadual de ensino propicia a experiência de partilhar de situações cotidianas que permitem presenciar um sem número de enfrentamentos que, em muitos casos, configuram-se no sentimento de impotência diante de questões que, à primeira vista, parecem insolúveis.

O fato de pertencer a uma instituição de ensino, possuir uma trajetória marcada por experiências de docência e gestão e, ainda assim, não ter as respostas, não encontrar os encaminhamentos pertinentes diante das imposições do dia-a-dia, acaba por gerar a sensação de que é preciso compreender alguma coisa que está além das aparências.

Conviver com situações singulares entre professores e alunos que oscilavam entre o conflito e a apatia, no Ciclo II do Ensino Fundamental, tornou perceptível o fato de que, diante de uma mesma turma, no universo do grupo de professores que atuam com eles, alguns elogiam e nada têm a reclamar, enquanto outros se queixam cotidianamente por não conseguirem estabelecer relações que possibilitem o desenvolvimento das atividades.

A partir desse aspecto recorrente da realidade escolar procedeu-se a uma pesquisa de natureza empírica, com o objetivo de identificar, descrever e compreender os elementos presentes na relação entre professores e alunos, de modo a recuperar as práticas ali construídas e os fatores que interferem na representação que os sujeitos – professores e alunos – têm sobre tais práticas.

Esta questão parecia cada vez mais urgente, uma vez que, na escola, se está diante do elemento humano, são pessoas que esperam, tentam, sofrem, que parecem não encontrar um caminho possível. A sala de aula, neste contexto, parecia guardar um ensinamento precioso; um espaço de convivência e de construção de conhecimentos capaz de oferecer um entendimento acerca de peculiaridades não perceptíveis a olho nu. Parecia necessário dedicar-lhe mais atenção.

Desse modo, o *locus* privilegiado nesta pesquisa é a sala de aula, propondo-se um estudo comparativo das relações professor-aluno nos diferentes componentes curriculares, quando confrontados frente a frente no espaço imediato de sala de aula.

Para tanto, a pesquisa privilegiou uma turma de sexta série do Ciclo II do Ensino Fundamental, com a qual trabalham oito professores por semana, em tempos escolares e com recursos e metodologias diversas.

É importante ressaltar que os níveis de aprendizagem não foram o foco desta investigação, no entanto, não se pôde deixar de considerá-los, uma vez que é em nome deles que professores e alunos reúnem-se regularmente, estabelecendo relações que buscam este fim. A aprendizagem, portanto, permeou todo o processo de relação que se buscou compreender.

As dimensões que estruturam a relação professor-aluno foram também consideradas, já que essas relações são mediadas pela cultura escolar que engloba esse espaço imediato dentro de um espaço maior que é a instituição escolar, inserida por sua vez, numa dimensão mais ampla, que é a do sistema escolar; todos igualmente partes do contexto social, político, econômico e cultural maior.

A instituição escolar está inserida num contexto produtor de cultura e determinante de posturas dos sujeitos que constroem relações dentro da escola e na sala de aula. Portanto, tudo o que acontece na escola e, mais especificamente, na sala de aula está, de algum modo, relacionado ao meio social mais amplo e à cultura escolar.

No entanto, adentrar uma escola obriga a ter clara a necessidade de considerar uma situação educacional concreta, historicamente situada e que, portanto, representa um recorte da realidade. Assim, esta pesquisa buscou as peculiaridades das situações que envolvem a relação professor-aluno na trama real da vida cotidiana da sala de aula, para abstrair indicadores que permitiriam recuperar rotinas, hábitos, valores e atitudes ali construídos.

A escola enquanto instituição é então o cenário onde se revelam os elementos da relação professor-aluno, os quais constituem uma face do cotidiano da escola, marcados pelo contexto social e histórico, tornando esse mesmo cotidiano um extrato da vida social, com especificidades próprias dessa realidade.

Para Snyders (2005), essa realidade e este ensino estão sempre atrelados às políticas públicas e às estruturas dos meios de produção. A partir dessa condição, para o autor, as escolas excluem, selecionam e buscam uma homogeneização difícil de alcançar; a escola representa um “presente vazio” com “promessas de um futuro promissor” que, na maioria das vezes, se traduz num malogro às massas. No entanto, ela deveria ser um ambiente:

“(…) onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades” (Snyders, 2005, p.29).

Mas os espaços não existem por si mesmos, ganham vida pela cultura própria que os sujeitos vão construindo por meio de suas ações e reações que, por sua vez, se constroem a

partir dos vários elementos formais e informais, que constituem “os modelos organizacionais da escola”.

Assim, caracterizar o modelo organizacional da escola, apontar as orientações externas privilegiadas por meio das políticas públicas vigentes, revela o modelo de escola hoje configurado e também presente na escola investigada, de acordo com suas demandas de faixa etária, lugar e elementos próprios dos sujeitos que a compõem.

Segundo Lima (2003), as regras formais que a escola atende são confrontadas com aquelas que, de fato, se exercem na escola, que aqui denominam-se de “informais” e que emergem da vida na escola e mais especificamente na sala de aula, em especial na relação professor-aluno, que foi objeto desta pesquisa.

Essa relação estabelecida entre os sujeitos no espaço de sala de aula é perpassada pela cultura escolar e refere-se a dois âmbitos importantes: o cognitivo e o comportamental, a saber: por um lado a cultura exercida em relação aos aspectos cognitivos pode ser revelada pela maneira como professores e alunos se portam diante do compromisso com o processo ensino-aprendizagem, o que leva a pensar na maneira como o professor apresenta os conteúdos, nos materiais que utiliza, no planejamento de suas aulas, em suas formas de avaliação, na dinâmica que impõe à sala de aula, em sua percepção sobre os avanços na aprendizagem, etc.

Por outro lado, a cultura relativa aos aspectos comportamentais se refere às posturas exercidas pelos sujeitos na sala de aula: indagações, participação, atendimento às intervenções, atenção destinada ao professor, permanência na sala de aula, frequência da movimentação, reação na entrada dos diversos professores, como professores e alunos se portam nas trocas de aula, etc.

Configura-se então, uma trama de relações sociais através da qual se buscou responder às questões que nortearam esta pesquisa, através da análise dos elementos que engendram a relação professor-aluno numa abordagem comportamental composta pela cultura construída na escola.

Pérez Gómez (2001), ao analisar a cultura escolar, posiciona a escola como o lugar onde ocorre um “cruzamento de culturas”. Para o autor, a instituição mantém a cultura escolar adaptada a situações passadas e, mesmo gerando contradições e desajustes, faz com que professores e alunos reproduzam rotinas que mantêm a cultura da escola.

Problematizar, portanto, o papel da escola no contexto social e situar os aspectos importantes de sua cultura contribuiu para chegar ao espaço privilegiado nesta pesquisa – a sala de aula – e descrever o que ali se processa na relação professor-aluno.



Para um encaminhamento lógico e coerente da pesquisa fez-se um levantamento bibliográfico a partir de uma seleção preliminar de descritores que, num primeiro momento referem-se à relação professor-aluno a partir de trabalhos que focalizaram temas como: indisciplina, representações culturais, poder, autoridade, sucesso e fracasso escolar.

No banco de dados Scielo foram encontrados 22 artigos que fazem referência às palavras-chave pesquisadas. Neste universo, aproximadamente 05 deles tratam de aspectos relativos às interações escolares na perspectiva da Psicologia, abrangendo os termos interação, comunicação, violência, autoridade e sala de aula – a partir dos quais foram encontrados 10 trabalhos. As últimas 07 pesquisas referem-se às posturas docentes e a levantamentos bibliográficos.

Em seguida, procedeu-se a uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com o objetivo de elencar os trabalhos que tratam da relação professor-aluno, sob diferentes abordagens.

Nesse levantamento foram selecionadas 78 dissertações e 09 teses nas áreas da Educação, Psicologia e outras que tratam da relação professor-aluno – como se pode constatar na Tabela 1 – a seguir:

**Tabela 1:** Ocorrência da temática nos Campos

<b>Educação</b>	<b>%</b>	<b>Psicologia</b>	<b>%</b>	<b>Outros<sup>1</sup></b>	<b>%</b>
66	76%	16	18%	5	6%

Conforme exposto na Tabela 1, os trabalhos no campo da Educação representam a maioria da produção pesquisada na Capes, com 76% do total, enquanto que a Psicologia detém 18% da produção e outros campos respondem por 6% dos trabalhos.

Inicialmente mapearam-se os trabalhos analisados por meio de agrupamentos que se orientam pelos descritores articulados com a relação professor-aluno, utilizados no levantamento e divididos segundo os campos em que se realizaram. A Tabela 2, a seguir, sintetiza essas informações:

<sup>1</sup> Letras, Comunicação e Semiótica, Linguística Aplicada, Tecnologias da Informação e Ciências da Comunicação.

**Tabela 2 – Ocorrência de trabalhos – segundo seleção de descritores**

<b>Descritores</b>	<b>Dissertações</b>			<b>Teses</b>			<b>Total</b>
	<b>Educação</b>	<b>Psicologia</b>	<b>Outros</b>	<b>Educação</b>	<b>Psicologia</b>	<b>Outros</b>	
Comunicação	03	00	01	01	00	01	<b>06</b>
Afetividade	05	03	01	00	00	00	<b>09</b>
Representações	04	01	00	00	00	00	<b>05</b>
(In) disciplina	05	02	00	00	00	00	<b>07</b>
Práticas	15	02	00	03	01	00	<b>21</b>
Poder	00	00	02	00	00	00	<b>02</b>
Subjetividade	07	02	00	01	02	00	<b>12</b>
Violência	07	01	00	00	00	00	<b>08</b>
Interação	04	01	00	00	00	00	<b>05</b>
Cont. Pedagógico	02	00	00	00	00	00	<b>02</b>
Diálogos/Vínculos	04	00	00	00	00	00	<b>04</b>
Relação Interpessoal	05	01	00	00	00	00	<b>06</b>
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>13</b>	<b>04</b>	<b>05</b>	<b>03</b>	<b>01</b>	<b>87</b>

Segundo o mapeamento descrito na Tabela 2, os dados apontam que os três temas que mais preocuparam os pesquisadores estão ligados às práticas pedagógicas, à subjetividade e à afetividade.

Alguns fazem referência à organização da escola e à necessidade de maior aproximação desta com a realidade, o que em última instância significa dizer que os contextos locais devem ser considerados ao questionar mudanças nas práticas.

Os trabalhos apontam a instituição como responsável pela formação e apontam modos de organizá-la em torno de valores e estruturas sócio-afetivas que permitam a construção de vínculos e sua inter-relação com todos os ambientes da instituição, pois, os sentidos que professores e alunos atribuem à escola se apóiam em sua organização, que pode ou não favorecer a revitalização do espaço escolar.

Constata-se ainda, que a organização da instituição escolar está assentada numa cultura cujos mecanismos escapam ao controle e que são frutos de uma deterioração política que alimenta a violência pela imposição de normatizações e orienta uma tipologia de ações escolares.

O levantamento mostra também que, em muitos casos, embora agrupados em descritores distintos, as temáticas se entrecruzam, deixando ver a inter-relação entre os aspectos discutidos na relação professor-aluno.

É recorrente em muitos trabalhos a recomendação de posturas que considerem o elemento humano, discutindo os processos de ensino e aprendizagem. A relação com o saber, segundo os trabalhos analisados, perpassa a dimensão do humano, ou seja, ela é antes de tudo

uma construção de sujeitos que se envolvem cotidianamente em uma complexa rede de relações e micro-interações e delas depende parte do sucesso ou fracasso escolar.

A reflexão sobre essas temáticas compõe uma espécie de guia empírico que, por um lado, traz à luz os caminhos percorridos pelos pesquisadores brasileiros e, por outro, justifica a pertinência da pesquisa aqui realizada, uma vez que não foi encontrada nos trabalhos anteriores a perspectiva de análise aqui proposta: considerar a relação professor-aluno, no espaço imediato de sala de aula, nas diferentes disciplinas, em relação aos diferentes professores, com o objetivo de descrever os elementos presentes nessa relação de uma perspectiva cultural, numa abordagem sociológica.

Dessa forma, delinear a relação professor-aluno, partindo do interior de seu local de ocorrência, ou seja, a sala de aula constitui-se num recorte pertinente: parte-se dos problemas surgidos no cotidiano escolar, que demonstram e reforçam uma preocupação que tem ultrapassado e muito os muros da escola.

Com base nos dados apresentados foi possível elencar indicadores, traduzidos em questões de pesquisa, privilegiando algumas “entradas” presentes nestas relações: uma destinada à observação dos professores e outra relativa aos alunos, focalizando elementos como: tempo, espaço, relações interpessoais, conteúdos e materiais trabalhados.

Para a análise dos dados de pesquisa utilizou-se o apoio de alguns teóricos da Sociologia Crítica da Educação. As contribuições de Charlot (2000) foram utilizadas para analisar se, em suas condutas, os alunos demonstravam “mobilização” para participar das “atividades” propostas, na medida em que estas podiam ou não, fazer “sentido” para eles.

O trabalho realizado por Lahire (2004) permitiu entender se os sujeitos possuem as “disposições” necessárias para responder ao jogo escolar, o que pode determinar, segundo o autor, o surgimento de um “conflito cultural”.

Quanto a Snyders (2005) seus estudos favoreceram o entendimento da ocorrência de “continuidades/descontinuidades” na relação entre os sujeitos, possibilitando gerar o que o autor denomina de “alegria na escola” e caracterizando a experiência vivida pelos alunos, através do desvendamento do “perfil das crianças do proletariado”.

As reflexões de Pérez-Gómez (2001) sobre cultura escolar permitiram a compreensão da escola como um “cruzamento de culturas”. Dentro desse movimento, os elementos da cultura docente são discutidos de modo a configurar um quadro que viabiliza o entendimento da relação professor-aluno.

Articulando-se ao pensamento desses autores foi possível ainda, encontrar em Vinão Frago (1996) a contribuição necessária para a interpretação do uso do tempo na cultura escolar.

Da mesma forma, as contribuições de Lima (2003) ajudaram a dar um contorno às ocorrências da sala de aula no interior da escola, em face dos modelos burocrático e anárquico de interpretação das posturas adotadas pela instituição.

Além disso, a concepção de “aluno como invenção” – temática discutida por Gimeno-Sacristan (2005) foi trazida para essa discussão com o objetivo de traçar um perfil dos alunos pesquisados, posicionando-os como sujeitos da relação professor-aluno. Esta discussão permitiu entender melhor as singularidades da ação docente e suas conseqüências para o trabalho na sala de aula.

Finalmente, as pesquisas desenvolvidas por Charlot (2005) trouxeram outras discussões relativas à compreensão dos saberes privilegiados pelos alunos na relação com os professores em sala de aula, permitindo encontrar, a partir de suas falas, pistas sobre os elementos que compõem tal relação.

Os objetivos deste trabalho se pautam, então, no esforço de identificar, descrever e compreender os elementos presentes nas relações entre professores e alunos, frente às diferentes disciplinas, de uma turma de sexta série de Ciclo II do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal de Barueri/SP.

Para atingir esses objetivos, organizaram-se duas entradas possíveis, para colher dados da realidade investigada:

- Em primeiro lugar, foram formuladas perguntas que indicassem ações e reações dos professores, na intenção de sintetizar elementos que terminam por trazer à tona indícios das manifestações dos alunos, quando estes: solicitam exemplos, necessitam de estímulo, provocam a utilização de sanções, fazem referência às regras da escola. Como se dirigem aos alunos em relação às instruções e comandos? Essas “falas” são claras e explicitam objetivos? Existe um “contrato pedagógico” entre professores e alunos? Como se dá o uso do tempo e do espaço na sala de aula? O professor conversa com os alunos? Estes são ouvidos?
- Em segundo lugar, procedeu-se em relação aos alunos de modo semelhante, observando os seguintes aspectos: demonstram envolvimento e atenção, fazem perguntas, são assíduos, respeitam os acordos estabelecidos? Como reagem aos comandos do professor? Como se organizam em relação ao espaço e ao tempo? Como se relacionam com o material? Demonstram preferências por determinadas disciplinas? Os alunos demonstram alegria, satisfação, respeito diferenciado nas diversas aulas do dia? Possuem disposição para ouvir? E para falar? Fazem queixas? Elogios? De que ordem? Lêem, escrevem? Sobre o quê?

As hipóteses norteadoras desta pesquisa se deram em torno de duas questões:

- A relação construída em sala de aula por professores e alunos, permite compreender a cultura presente na escola e
- A relação professor-aluno pode trazer elementos que explicitem a interferência dessa relação na hierarquização das disciplinas.

Os procedimentos que buscaram dar materialidade à pesquisa – de natureza qualitativa e do tipo analítico-descritiva – configuraram-se a partir de um itinerário que privilegiou a definição e caracterização geral da escola, definição dos sujeitos de pesquisa e composição de seus perfis sócio-econômicos com a escolha de uma sexta série do Ensino Fundamental.

A coleta de dados foi realizada no ano de 2008, por meio de protocolo de observação em sala de aula e roteiros de entrevistas com professores e alunos, construídos e testados especificamente para a coleta de dados, com base nos teóricos estudados, na leitura de estudos anteriores e nos objetivos, questões e hipóteses definidas para a pesquisa. Os instrumentos incluíram dados relativos à: faixa etária, origem, cultura, expectativas de professores e alunos, práticas e ações do cotidiano, relações que os alunos estabelecem entre si e com os professores, mapeamento dos profissionais docentes responsáveis pela turma, expectativas dos professores em relação ao trabalho que realizam e aos alunos.

Num primeiro momento observou-se diretamente a rotina de sala de aula de uma mesma turma, nos diferentes tempos de aula, frente aos professores das diversas disciplinas.

No momento seguinte foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os alunos e com os professores, para que buscássemos dados mais consistentes sobre o tema, pois, a observação representa o olhar do pesquisador e as entrevistas tornam mais claras as posições e vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A pesquisa de campo ocorreu de maio a setembro de 2008, permeada por algumas dificuldades inerentes a este tipo de trabalho: impedimentos dos professores, faltas dos alunos, reuniões na escola, suspensão de aulas.

A organização e análise dos dados incluíram três momentos:

- a) a descrição do contexto de pesquisa: foram levantados dados de caracterização da escola e submetidos, a partir das contribuições de Lima (2003), a uma análise que considera a escola como organização educativa;

- b) a caracterização dos sujeitos: mapeamento das informações coletadas nas entrevistas em tabelas e quadros-síntese, que permitiram, por um lado, caracterizar os professores e suas impressões sobre a escola, os alunos, o trabalho que realizam e suas expectativas e, por outro lado, permitiram apreender posições semelhantes em relação aos alunos. Para discussão destes perfis, os dados foram discutidos à luz dos referenciais teóricos de Gimeno-Sacristan (2005) e Charlot (2001, 2005);
- c) a identificação e descrição dos elementos presentes na relação professor-aluno: cotejamento dos dados e indicadores descritos nas questões de pesquisa, não só pelo que dizem por si mesmos, mas também pelo que sugerem considerando-se os dados de outros trabalhos e os estudos teóricos de Charlot (2000), Lahire (2004), Snyders (2005), Pérez-Gómez (2001) e Vinão Frago (1996).

As discussões partem dos pressupostos defendidos: por Charlot (2000) de que toda relação com o saber comporta uma relação com o mundo e com o outro; por Lahire (2004) de que há um conflito cultural entre o que a criança traz como capital cultural da convivência familiar e aquilo que a escola espera dela; e por Snyders (2005) de que devem ser considerados os elementos que impedem que crianças e adolescentes alcancem a necessária “alegria na escola”.

A Dissertação está dividida em três capítulos que oferecem as discussões pormenorizadas dos elementos apresentados até aqui, com o objetivo de compreender a relação professor-aluno, nortear o leitor e oferecer uma parcela de entendimento para o avanço desse conhecimento no campo das Ciências Sociais.

O capítulo um apresenta os apoios teóricos priorizados para esta discussão e a definição das categorias de análise.

O capítulo dois traz alguns dos trabalhos já produzidos que priorizam os indicadores aqui utilizados para definir as questões de pesquisa, além do levantamento realizado na CAPES, que sintetiza a produção brasileira no período de 1987-2006, sobre temas que gravitam em torno do recorte pesquisado.

O capítulo três contempla a análise dos dados que, articulados aos referenciais teóricos e aos estudos já produzidos, permitem a compreensão da relação professor-aluno, a partir de uma abordagem sociológica e na perspectiva cultural.

As considerações finais recuperam a trajetória de pesquisa, oferecendo breve balanço dos “achados” deste trabalho, além de levantar questões que parecem pertinentes à defesa de seu aprofundamento.

Por fim, encerram esta Dissertação, as Referências Bibliográficas e os Anexos.

## CAPÍTULO 1

### A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: Apoios Teóricos

A relação professor-aluno configura-se como um dos aspectos singulares do cotidiano escolar, trata-se de um processo pelo qual professores e alunos estabelecem interações que podem ou não favorecer o processo ensino-aprendizagem. São comportamentos e posturas que se constituem através de representações que possuem da instituição, de si mesmos como sujeitos e da cultura que permeia a vida escolar.

A partir deste ponto de vista, a pesquisa aqui apresentada buscou referenciais teóricos que permitiram situar além da própria relação, os elementos imbricados em sua constituição, presentes no contexto específico da pesquisa.

Para um encaminhamento coerente com esta perspectiva, o trabalho foi organizado de modo a buscar os referenciais que além de discutir o que está no bojo da relação professor-aluno, também permita entender como a escola marca essas relações por meio de sua organização, como os sujeitos constituem suas práticas na escola e na sala de aula e como atuam os traços culturais que determinam comportamentos e posturas.

Para tanto se contempla o pensamento dos seguintes teóricos da Sociologia Crítica da Educação:

- Charlot (2000), Lahire (2004), Snyders (2005) cujos conceitos permitem a compreensão da interdependência de fatores presentes na relação professor-aluno.
- Lima (2003) que aborda a escola como organização educativa, oferecendo um panorama dos aspectos sociais que interferem na constituição dessa relação.
- Gimeno-Sacristan (2005) e Charlot (2001, 2005) que permitem a compreensão dos sujeitos na trama cotidiana da escola, ao abordar expectativas, escolhas e relações que os envolve.
- Pérez-Gómez (2001), Vinão Frago (1996) discutem o entrecruzamento de culturas e o tempo escolar, apreendidos na prática pedagógica e capazes de contribuir para o entendimento dos traços culturais que permeiam a relação investigada.

## **1.1. A relação professor-aluno e a relação com o saber**

Charlot (2000) ao reunir elementos para discutir aspectos que contribuem para o fracasso escolar, apresenta uma “sociologia das diferenças”, afirmando que essas diferenças se produzem em função da experiência que o aluno vive e interpreta e que, na maioria das vezes, é vista não como “diferença”, mas como “falta”.

De modo geral, a análise do fracasso escolar considera que as crianças que não aprendem, sobretudo àquelas dos meios populares, são vítimas de uma carência de experiências que estão disponíveis às crianças da classe média e então, concluem que estas crianças não aprendem porque “falta” a elas essas condições de vivência e não porque tiveram trajetórias “diferentes”, experiências de outra ordem.

Numa abordagem em termos da relação com o saber, o autor raciocina não apenas em termos de posições, para ele insuficientes para explicar o fracasso escolar, mas em termos de práticas, pois, crianças de uma mesma família podem obter resultados escolares muito diferentes.

A partir dessa sociologia das diferenças, o autor destaca a importância das práticas escolares, baseado na constatação de que as crianças não são só “filhos de...”, elas ocupam uma posição que tem a ver com os pais, mas não se reduzem a isso. A posição da criança se constrói historicamente e é singular. Essa singularidade deve ser levada em consideração, pois, existe uma posição que ocupam e outra que assumem, além da necessidade de interrogar-se sobre o significado que eles dão a essa posição.

No exercício das práticas o aluno lança mão de sua singularidade para responder ao que a escola lhe impõe, ele se posiciona. Trata-se da diferença sociocultural como uma maneira própria para interpretar o que está ocorrendo em sala de aula e que muitas vezes não condiz com o que a escola espera, isto, porém, não é uma “falta”, é uma “diferença”.

A singularidade presente nas relações entre os sujeitos na sala de aula efetiva ou não o processo educativo, na medida em que, “a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber” (Charlot, 2000, p.86), portanto, entende o autor que para relacionarem-se com o saber, os sujeitos necessitam de uma relação que, estabeleça vínculos mínimos com objetivos comuns. Uma das formas de perceber esses vínculos está na relação que estabelecem professores e alunos na sala de aula, permeando toda ação educativa ali exercida.

Para o autor, essas singularidades presentes na constituição dos alunos como sujeitos podem estar ligadas às diferenças que, quando não consideradas pelo professor e a escola,



geram o fracasso escolar, pois, o aluno é um ser social e singular, interpreta e dá sentido às práticas exercidas na escola, tomando posição na sua relação com os outros e com o mundo. Assim, o sentido da escola deixa de ser dado e passa a ser construído pelos atores:

(...) definir-se-á a experiência escolar como sendo a maneira como os atores, individuais e coletivos, combinam as diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar (Charlot, 2000, p.39).

Para construir relações com o saber que, a seu turno, representa o processo ensino-aprendizagem, é necessário que sejam construídas as figuras do aprender, aqui representadas por sentidos que docentes e alunos atribuem a este saber: “(...) muitas vezes, o aluno está de boa fé, o professor também: acontece que eles não dão o mesmo sentido à palavra aprender” (Charlot, 2000, p. 66).

Charlot (2000) defende a idéia de que a criança e o adolescente aprendem para conquistar independência e, para isso, necessitam construir uma relação com o saber que passa, obrigatoriamente, por uma relação com o outro: “(...) esse outro é que me ajuda a aprender matemática, aquele que me mostra como desmontar um motor, aquele que eu admiro ou detesto” (Charlot, 2000, p. 72).

Apona em sua pesquisa que levantar essas questões se torna essencial para entender o que ocorre em sala de aula e para compreender o que faz uma aula interessante:

Uma aula “interessante” é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro. Outro exemplo: por que certos alunos, em número bastante grande, afirmam que “há anos em que eu gosto de matemática porque eu gosto do professor”? A relação com a matemática neste caso, está na dependência da relação com o docente e da relação do aluno consigo mesmo (Charlot, 2000, p.73).

Em razão disso, aprender não comporta apenas o acesso a esse conhecimento, mas a apropriação que se faz desse saber, numa perspectiva relacional. Este fato remete às representações do saber, que Charlot chama de “conteúdo de pensamento” e que inclui crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens.

Para Charlot (2000) investigar a relação professor-aluno em interação na sala de aula é estar diante, portanto, de “sujeitos em relação”, falantes, atuantes, construindo-se em uma história articulada com outros contextos e engajados em um mundo onde ocupam posições e onde se inscrevem em relações sociais.

Nos alerta, porém, que ninguém poderá educar se o outro não consentir, não colaborar. Uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe no processo que o educa. Inversamente, porém, só é possível a educação numa troca com o outro e com o

mundo. A educação é assim, impossível, se a criança não encontra no mundo o que permite construir-se.

A partir desta lógica, Charlot (2000) considera que a relação com o saber comporta uma dimensão relacional: de um lado o aluno, sujeito, que ocupa um lugar, tem história, rupturas, esperanças e, de outro, pais e professores, que às vezes explicam, estimulam e às vezes proferem palavras insuportáveis.

Para compreender a experiência escolar é necessário o entendimento de que se está diante de crianças confrontadas com a necessidade de aprender e professores que tem a tarefa específica de instruir ou educar, no entanto, esses sujeitos não podem ser reduzidos a essas tarefas, eles podem atribuir outros sentidos a esta relação definida.

O que é analisado aqui como relação funciona como um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades. Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela (Charlot, 2000, p. 54).

Este processo comporta os conceitos de *mobilização*, *atividade e sentido*, segundo os quais os dados da pesquisa aqui relatada foram analisados. Trata-se de compreender as relações com o saber e de esclarecer as situações geradoras do fracasso escolar, na medida em que, os sujeitos diante das “diferenças” de domínio sociocultural, não conseguem estabelecer vínculos mínimos e promover situações de aprendizagem.

O conceito de *mobilização*, segundo o autor, “implica a idéia de movimento” (p.54), mobilizar-se, significa “reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso” (p.55). Constitui um desejo do sujeito que produz sua entrada numa determinada ação. O autor reforça essa idéia em seu livro “Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização”, ao dizer que ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização, sem fazer uso de si, o que significa um envolvimento daquele que aprende:

Só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber do aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual (Charlot, 2005, p.76).

Para que o sujeito envolva-se, mobilize-se é necessário que entre em uma *atividade* que segundo o autor, se traduz em “(...) um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta” (p.55). Para o autor o que desencadeia a atividade é o desejo, uma dinâmica interna que ele construiu em sua relação com o mundo e que supõe trabalho e práticas:

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor (Charlot, 2000, p.55).

Para Charlot (2000) o surgimento dessas ações só é possível à medida que o sujeito encontra um *sentido* “(...) produzido pelas relações entre os signos que o constituem” (p.56), ou seja, “(...) faz sentido para um individuo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs” (p.56).

É significativo o que produz inteligibilidade, o que aclara algo, o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. O sentido pode ainda ser entendido como um valor, quando provoca desejabilidade ou simplesmente quando digo que não compreendo o que o outro diz: “não entendi nada”.

Diante do exposto é possível perceber que os conceitos trabalhados por Charlot (2000) são interdependentes, ou seja, se o aluno mobiliza-se e entra em uma atividade é porque esta ação tem um sentido para ele e quando, ao contrário, não se mobiliza, é porque não encontrou uma razão, um sentido para entrar na atividade.

Neste movimento é possível pensar que esse processo depende das experiências anteriores que este sujeito construiu e que configuram as “diferenças” de domínio sociocultural que são avaliadas como “faltas” geradoras do fracasso escolar.

Esse processo mostra ainda que, diante dessa dinâmica, professores e alunos ocupam posições compatíveis com suas diferenças de domínio sociocultural, exercem relações com o saber, com os outros e consigo mesmos sustentadas por esse domínio e, portanto, suas práticas evidenciam as disposições possíveis para eles.

## **1.2. A relação professor-aluno e as disposições geradoras ou não do conflito cultural**

Lahire (2004) define as “disposições” como procedimentos cognitivos e comportamentais capazes de responder às exigências e injunções escolares e o “conflito cultural” como o fenômeno que caracteriza uma distorção em face de disposições que não se harmonizam.

Lahire (2004) com o objetivo de entender os porquês do surgimento do sucesso nos meios populares, que de modo geral, contraria as probabilidades, desenvolve um trabalho que investiga quais são os fenômenos de dissonâncias e de consonâncias entre configurações familiares e o universo escolar.

Desse modo, através da articulação dos elementos constitutivos da pesquisa tornou-se possível entender não porque os alunos não aprendem, quais seus níveis de dificuldade de aprendizagem nesta ou naquela matéria, mas sim, as posturas de professores e alunos diante desse aprender, os elementos presentes em sua relação, a afinidade de objetivos, a compreensão dos caminhos percorridos para chegar ou não até essa aprendizagem.

O autor afirma que famílias não totalmente desprovidas de recursos, sobretudo do ponto de vista do capital escolar, possuem filhos com enormes dificuldades escolares, ao passo que outras, cujas características objetivas levariam a pensar que a escolaridade dos filhos poderia ser custosa, possuem crianças com boa e mesmo muito boa situação escolar. Se, *a priori*, imagina-se que em sua vivência familiar a criança adquire as disposições necessárias para obter sucesso na escola, o autor, por outro lado, afirma que:

(...) ela não reproduz necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida. Suas ações são reações, que “se apóiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela (Lahire, 2004, p.17).

Os comportamentos, esses traços, não aparecem em um vazio de relações sociais, mas são produtos de uma socialização passada, que se atualizam, são mobilizados. O traço pertinente da leitura sociológica neste caso aponta que o fracasso ou sucesso escolar, pode ser apreendido como resultado de uma maior ou menor contradição das formas de relação social a que a criança esteve condicionada dentro e fora da escola. Essas propriedades, capitais ou recursos não são coisas, mas realidades encarnadas em seres sociais concretos que podem determinar a maneira pela qual seus esquemas de pensamento podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais.

De certo modo, pode-se dizer que, os casos de fracasso escolar são casos de “solidão dos alunos no universo escolar”:

(...) muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar, as formas escolares de relações sociais.

Realmente, eles não possuem as *disposições*, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão, portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares (Lahire, 2004, p.19).

Entender esse mecanismo permite reconstruir as condições de interdependência que estão no princípio da produção de competências, saberes e disposições de um determinado indivíduo.

Dessa perspectiva, é possível supor que, muitas vezes, os alunos rotulados de alheios, indisciplinados, agressivos e dispersos, na verdade estão sinalizando que o mundo da escola, que as exigências do professor, não condizem com as disposições construídas na constelação familiar, ou seja, são alunos em conflito com um mundo que não tem sentido para eles: “(...) a coerência das disposições sociais que cada ser social pode ter interiorizado depende da coerência dos princípios de socialização aos quais foi submetido” (Lahire, 2004, p.35).

Desse modo, o autor afirma que o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. Seu estudo revela, claramente, a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma “omissão” ou uma “negligência” dos pais.

Quase todos têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “saírem-se” melhor que eles. Entender esse desvio permite pensar em várias outras entradas para compreender de que forma os elementos imbricados na construção do conhecimento podem determinar seu sucesso ou seu fracasso.

Para Lahire (2004) essas singularidades se constroem de acordo com as modalidades de socialização familiar ou escolar, num processo de constituição de disposições sociais, de construção de esquemas mentais e comportamentais dos alunos.

Os professores como mediadores desse processo educativo e como os adultos em face de crianças, em muitos casos, carentes de disposições escolares, necessitam compreender esses mecanismos e refletir sobre as práticas cristalizadas que exercem na escola e na sala de aula e que, muitas vezes, opõem-se aos seus objetivos mais imediatos:

O julgamento dos professores para com determinados alunos registram, de fato, comportamentos reais, e não puros produtos de sua imaginação profissional. Porém, estamos diante de julgamentos que falam de comportamentos reais a partir de categorias escolares de compreensão, e, mais precisamente, de categorias utilizadas no curso primário. Nesses julgamentos, sobressai-se uma seleção, feita pelos professores, dos fatos e gestos dos alunos que lhes (e para a escola) é pertinente (Lahire, 2004, p.54).

Esta postura gera o que Lahire (2004) chama de conflitos culturais, ou seja, rupturas entre o mundo de coexistência familiar e a escola. O aluno das classes populares é colocado diante de situações que não consegue dominar e o que sobressai no juízo de valor dos

professores são as recusas que demonstram essas condutas, que para eles e a escola, se traduzem em “desvios de comportamento”:

Os professores evocam tanto – senão mais – o comportamento dos alunos, suas qualidades morais, quanto seus desempenhos ou suas qualidades intelectuais. Um princípio de explicação pode vir do fato de que, ao contrário dos alunos oriundos de classes médias e superiores, nem todas as crianças interiorizaram as normas de comportamento que estão na base da socialização escolar.

Essas normas, que são naturais a públicos infantis socialmente preparados para recebê-las, são questionadas por crianças das classes populares, portadoras, no interior da ordem escolar, de normas heterogêneas (e, portanto, heterodoxas), ou seja, antagônicas ou incompatíveis com as normas especificamente escolares.

Certas crianças são concretamente descritas como não estando escolarmente em conformidade, tanto – e até mais – no plano comportamental quanto no plano cognitivo.

Elas parecem não ter as condições apropriadas para receberem as mensagens escolares: as mensagens não chegam até elas, ou chegam com dificuldade, porque não ouvem, brincam, não se concentram, não fazem seus deveres, estão sempre viradas para trás, com a “cabeça na lua”, não estudam como os outros, são lentas...

Estes alunos devem sempre ser solicitados, chamados à atenção, receber ordens e diretivas dos professores. Não se pode deixá-los sozinhos, e é necessária sempre uma pressão externa forte, e ao longo do tempo cansativa: “repetimos sempre a mesma coisa”, “sempre temos que dizer-lhes...”; “somos obrigados a vigiá-los o tempo todo...” (Lahire, 2004, p.55/56).

Lahire (2004) afirma que a convivência de professores e alunos na escola e mais especificamente em sala de aula nos remete, a partir dessas abordagens, a questionar o que, de fato, é mais relevante: comportamentos ou resultados escolares?

O autor relata que, no universo de professores participantes de sua pesquisa, a resposta é: “de nada serve o aluno ser inteligente se ele não exercer sua “inteligência” nos momentos e, sobretudo, nas formas escolares” (p.58).

No entanto, não podemos esquecer que o aluno faz parte e mantém relações com instituições (sociedade, escola, igreja) com culturas próprias e faz também parte de uma rede de relações (família, amigos) com outros traços culturais, e esse duplo processo pode gerar um conflito cultural, um antagonismo entre o que se espera dele nas relações “oficiais” com o mundo, relações de saber e o que ele traz enquanto valores e atitudes das relações “não oficiais” com o mundo, relações de/com o aprender, ou seja, existe um mundo da vida, da experiência, e outro da escola, do saber, do intelecto.

Quando as regras do jogo dos dois espaços de socialização (família e escola) são, por um lado, diferentes demais, e, por outro, não podem ser vivenciadas em harmonia pelas crianças, então estas ficam deslocadas em relação às exigências e obrigações escolares.

De repente, todos os métodos que requerem um mínimo de autonomia demonstram ser dificilmente aplicáveis a estes alunos. Seja qual for a matéria, seu comportamento permanecerá o mesmo, o que faz com que certos professores achem que eles “não se interessam por nada”. Porém, é a forma escolar da aprendizagem, não importa o domínio considerado, que parece estar sendo rejeitada pelas crianças.

A escola é um lugar por excelência do controle e do regulamento, destinado nestes casos, a um público que só pensa em se “soltar”, em dar “livre curso” a impulsos reprimidos. Isto torna frágil a atenção dos alunos e cria desafios para o professor que, na sala de aula, é o representante da escola e de seus regulamentos.

Essas posições contraditórias geram conflitos, ou seja, as disposições de professores e alunos na escola e mais especificamente na sala de aula não se harmonizam, parece que suas ações apontam para direções opostas e conflituosas.

Desta perspectiva é possível compreender que as práticas escolares não encontram nas disposições expressas por alunos e professores, meios para que se construam vínculos, o que gera um conflito cultural entre a cultura familiar e escolar e em seu lugar surgem descontinuidades, traduzidas por rupturas que impedem a possibilidade da “alegria na escola”.

### **1.3. A relação professor-aluno e o fenômeno das continuidades-descontinuidades possíveis de gerar a alegria na escola**

As disposições assim engendradas no cotidiano escolar, não favorecem o que Snyders (2005) chama de continuidade. Uma continuidade entre a cultura escolar e a vivência do aluno que se conquista, na confluência de duas correntes, a do educador e a dos alunos:

(...) o *educador* se esforça para coincidir com as experiências do aluno – evidentemente, para fazê-lo progredir, mas, antes de mais nada, para revivê-las com ele de maneira que o aluno sinta a pedagogia como que deitando raízes no seu real (p. 142).

O *aluno*, por sua vez, faz sua própria experiência dentro de uma cultura que lhe é imposta e esclarece o sentido do que ele pensa e faz: “(...) mudanças de atitudes que só são possíveis por mudanças dos conteúdos ensinados” (p.143).

À medida que o autor expõe seus argumentos é possível perceber que lança mão de situações que envolvem professores e alunos, com o objetivo de trazer à discussão situações

cotidianas que permitem favorecer a compreensão do conceito de continuidade e descontinuidade que, em última instância, promovem ou não a alegria na escola.

Snyders (2005) chama a atenção para “a importância de levar em conta aqueles que encontram alegria no fato de a escola ser diferente da vida” (p.124). Segundo o autor, o uso do tempo escolar é completamente diferente do tempo empregado na vida habitual, é imposto, é um tempo entrecortado, imprevisível. O tempo escolar é um retorno periódico, previsto; daí uma expectativa, uma possibilidade e um limite.

Arelado ao tempo está o espaço, Snyders (2005) considera que o uso dos espaços gera diferentes desdobramentos no resultado da relação que os sujeitos constroem no cotidiano, na medida em que o movimento, a fala, os gestos que se produzem neste espaço representam possibilidades e limites que contribuem, em maior ou menor proporção, para a inserção num processo que favorece ou não, condições para que o ato educativo seja construtor de aprendizagens.

Ainda, em referência aos tempos e espaços, o autor se reporta à experiência vivida dos alunos que se confronta com a experiência escolar, pelo fato da primeira apresentar aspectos que nem sempre são compatíveis com a segunda. Da experiência escolar possuímos elementos mais concretos: o tempo fragmentado, entrecortado, imposto. Os espaços de atuação são restritos, sujeitos a regras e a todo tempo sob controle. E da experiência vivida, o que podemos dizer?

Em busca de elementos sobre a experiência vivida, Snyders (2005) oferece uma perspectiva de entendimento dessa questão, quando em seu livro “Escola, Classe e Luta de Classes” dedica um capítulo todo para caracterizar o “duplo rosto das crianças do proletariado”.

Para o autor, a burguesia se satisfaz vendo no povo, e especialmente nas crianças de origem popular, unicamente o que vai considerar como “falta”, toda a “diferença” é interpretada como inferioridade. Se esta criança reage pior às experiências escolares, é só porque ela é distinta da criança burguesa, por isso, não deve ser considerada como uma “criança burguesa inacabada”, com fraco êxito; ela é diferente, representa outra forma de equilíbrio e coerência. Sua cultura possui uma especificidade ligada aos valores populares: os pais operários passam a vida a manipular as coisas, e não as idéias, suas práticas educativas são absolutamente coerentes com as suas condições de vida.

Se, para a escola, as crianças do proletariado são “terríveis desordeiros em miniatura”, sua conduta, contudo, comporta uma validade essencial: é o repúdio a uma escola



selecionista que os despreza e toma todas as precauções para lhes barrar o caminho; é o repúdio de uma cultura penetrada por um “espírito de classe”.

Segundo Snyders (2005) norteiam essa cultura popular, que muitas vezes entra em conflito com a cultura da escola, diferenças em termos de comportamentos, posturas e ideais, que apresento resumidas a seguir:

- Atitudes em relação ao tempo: a vida da classe popular possui poucas provisões, poucos planos, daí a tendência para permitir que os jovens aproveitem o presente enquanto para a burguesia representa uma época de estudos, preparação.

- Tudo é feito coletivamente: distinguir-se dos outros? Não é assim que interpretam a realização individual. Desconfiam de promessas que provem de quem não partilha seus destinos. As habitações acanhadas onde não existe isolamento, faz com que as pessoas não se afirmem com suas características próprias, o rádio fala por todos, todos são obrigados a ouvir.

- A vida cotidiana: numa habitação acanhada, superlotada, a criança tem menos ensejo de experimentar, de desenvolver habilidades. Nestas habitações tudo serve para tudo, uma mãe sobrecarregada não terá tempo para ensinar a comer e a vestir-se; pais explorados não conseguem manifestar aos filhos a mesma liberdade de quem não passa por essas provações. Como educadores dos filhos possuem humor alternado: da rispidez à ternura, dos castigos ao afago. A comunicação entre pais e filhos recorre a mímicas, gestos, risos e zombarias, as palavras dirigidas são breves e extremamente simples, assim se fomentam as dificuldades de expressão. O jovem vive muito cedo, o peso dos apertos financeiros, daí a frequência de sentimentos de inferioridade e de culpabilidade. Não foram iniciados em rituais ao comer, ao deitar-se; não há hora certa para nada. Por um lado isso vai constrangê-la na escola, um tipo de regularidade e de ordem que ameaça faltar-lhes. Não conhecem obrigações verdadeiramente rigorosas, no que comportam de exatidão e de atenção, de concentração na tarefa.

No entanto, seria tão falso quanto grave, ignorar os aspectos positivos dessa vida cotidiana: Com as habitações acanhadas as crianças partilham tudo, as relações pais-filhos estabelecem-se de modo mais direto que na burguesia. Elas vivem num universo vasto, tudo é dito na frente delas, executam tarefas úteis, realizam coisas práticas sem ficar presas a imaginários. Cedo participam das ocupações e dos ócios. As classes superiores têm tendência em dividir a sua vida em compartimentos, os operários a distinguir menos as funções. Daí uma afetividade instável, mas que constitui um apoio constante, ao passo que não faltam exemplos de secura e insipidez burguesas. Possuem um grande número de companheiros, estão integrados, o que por outro lado gera riscos de vandalismo e delinquência. No entanto, isso gera crianças muito menos dependentes dos pais do que os meninos da burguesia.

- Face aos estudos: Estas crianças não têm noção de que precisam preparar uma carreira, não contam com os estudos; o que explica as acusações de preguiça, inércia, de apatia. Os professores sentem-se desarmados, alegando que as crianças não aproveitam as oportunidades. Perante as autoridades escolares, assumem a mesma postura dos pais diante das autoridades da fábrica: são os *eles* opostos aos *nós*. Por conseguinte é o mundo escolar, a cultura escolar que se arrisca a ser encarada como estranha, senão hostil. E é a partir dessa configuração cultural que se apóia a teoria do conflito cultural, ou seja, o embate entre dois mundos que não se harmonizam.

- Os locais nos quais a criança aprende: estes possuem estatutos diferentes do ponto de vista do aprendizado. Alguns são locais simplesmente onde se vive. Outros se dedicam a uma atividade específica que não é a educação (empresa, igreja). Outros, por fim, tem como função própria a de educar, instruir, formar. Um local pode assumir várias funções, que se sobrepõem. A família, a empresa, a igreja contribuem também para formar indivíduos.

Diante dessa caracterização, é possível considerar que as práticas cotidianas vivenciadas por professores também não são confortáveis, Snyders (2005) alerta para a necessidade de romper essa postura ingênua e considerar que:

(...) professores e alunos vivem em condições realmente lastimáveis, com classes geralmente superlotadas, locais inadequados, cansaço, angústias... portanto, ambas as partes estão essencialmente preocupadas em sobreviver (p.15).

Segundo Snyders (2005) os adultos estão na escola com seus saberes constituídos e com uma cultura adulta que possui uma representação desta instituição. Contudo, os jovens também abordam essa cultura com sua especificidade. Uma série de tensões se sobrepõe. Dissipá-las obriga a pensar em alternativas possíveis de harmonizar os traços culturais que professores e alunos mobilizam diante do processo ensino aprendizagem, pois, tocar os alunos parece fácil, mas é preciso ter vontade tocá-los e, o que é mais difícil, continuar a ter vontade.

Esse fato se comprova e se traduz num desafio para o professor, uma vez que são evocadas, tanto nas biografias, quanto nas entrevistas diretas com alunos:

No ano passado eu gostava do professor de matemática, comecei a gostar de matemática e fiz progressos; este ano, como eu não gosto do professor de matemática, piorei de novo na matéria (...) “Finalmente o elogio tão contestável feito por alunos (e também por pais): Um bom professor consegue ensinar qualquer coisa... ele nos leva aonde quiser” (p. 75).

O depoimento mostra que quanto menos alegria os alunos esperam dos conteúdos culturais, mais eles proclamam suas esperanças com relação a um “professor legal”. O cultural, o ideal cultural aparece para o aluno, na maioria das vezes, nos traços de um professor, que passa a ser incontestável:

(...) as coisas que eu aprendi diretamente da boca de meus professores (na escola, portanto, e não nos livros) permanecem estreitamente ligadas, na minha lembrança, àqueles que a formularam (Snyders, 2005, p.76).

No entanto, durante a trajetória escolar os alunos necessitam levar em consideração saberes que construíram na experiência, apoios que os ajudam a harmonizar ações para que produzam reações capazes de superar os desafios que a escola propõe alcançar, assim, o desafio não é só do professor, a eles também se impõe desafios.

Inevitavelmente, introduzem-se naquelas longas horas de aula as mudanças de humor do professor, seus equívocos e seus momentos de distração, suas escolhas arbitrárias ou que, pelo menos, assim parecem, dividindo a classe em rejeitados, suspeitos e preferidos. Também tem um peso muito grande na relação tudo o que o professor provoca inadvertidamente, sem sequer se dar conta, às vezes contra o que ele pretendeu (Snyders, 2005, p.76).

E o que é pior é que nem sempre o professor percebe que suas atitudes podem assumir tal sentido.

Geralmente, nesse claro-escuro das relações, pode ocorrer a reação que suscitava neles uma palavra que me escapara e a frieza com que rejeitavam o que eu desejava ardentemente transmitir-lhes (Snyders, p.77).

O aluno é, ao mesmo tempo, a “matéria-prima” e o operador imediato do processo que os educadores só podem conceber e mediar. Essa mediação pressupõe uma autonomia, uma mobilização de recursos que o aluno traduz em ações e que lhe permite alcançar uma autonomia escolar. No entanto, para uma autonomia especificamente escolar, é preciso ter claro que:

O aluno não atinge nem o progresso nem a alegria se não retomar, de modo pessoal e voluntário, isto é, autônomo, o trajeto que o professor ou livro traçam à sua frente, em parte, com ele (Snyders, 2005, p. 110).

Pois, a verdade não pode ser transferida de uma mente para outra, ela precisa ser construída, e quando o aluno não conseguiu partir para a conquista de significados, as palavras não chegam a adquirir vida nele. O professor não dá o seu saber para o aluno, segundo Snyders (2005), ele lhe permite o acesso a ele, desde que cada um realize, por sua própria conta, o movimento que fundamenta determinada idéia. Esse processo é uma continuidade entre a cultura escolar e a vivência do aluno que se conquista cotidianamente, porém, o mais comum é o surgimento de situações que se configuram em descontinuidades, traduzidas por oposições e conflitos que tornam a escola triste para professores e alunos; “(...) a escola de hoje, onde não há mais palmatória, onde quase não há castigo, não tem uma imagem melhor, em relação à alegria, do que a mais rude escola do passado” (p.14).

De uma outra perspectiva não é possível pensar todo esse processo sem refletir sobre a escola e as possíveis interferências positivas ou negativas que sua organização traz, explícita e implicitamente, para essa discussão. Desse modo, o próximo passo é pensar na escola como a instituição que recebe os sujeitos, numa dinâmica organizativa que contribui para os fenômenos que nela se observam.

#### 1.4. A relação professor-aluno e a escola como organização educativa

Há um entendimento de que é necessário situar o contexto de pesquisa, local onde os dados foram coletados, numa situação dada, com suas especificidades e singularidades.

Com o objetivo não só de situar esse contexto, mas também proceder a uma breve análise de sua estrutura buscou-se o referencial teórico de Lima (2003) que considera o estudo da escola central para a compreensão dos modelos organizativos hoje em vigência. A partir de uma das entradas possíveis, realizou-se um estudo da escola, numa análise que contempla os modelos racional e anárquico.

O modelo racional acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais e pressupõe a existência de processos e tecnologias claros e transparentes; é o que se pode chamar de um modelo formal, “produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional” (p.21). O autor prefere designá-lo de “modelo burocrático” em sentido weberiano, constituindo um modelo “(...) que afasta erros, afectos e sentimentos” (p.21), evitando os desvios em relação ao curso racional da ação.

O modelo burocrático é o modelo ideal, é a interpretação do modelo técnico; o que incomoda nele é o desvio que representa em relação às finalidades da instituição, um entrave. Em todo caso, como diz o autor, “não é possível desburocratizar” – sempre é preciso tomar decisões, prever – geralmente se coloca um tom negativo nesse fato, no entanto, é preciso desvestir esse rótulo para evitar uma rejeição *a priori* da racionalidade burocrática que cerca a escola, pois, ela é necessária para garantir um mínimo de eficiência.

Segundo Lima (2003) a racionalidade burocrática prevê a questão do coletivo, das massas. As instituições que atendem esse público necessitam dessa racionalidade para funcionar, são regras e princípios que despersonalizam as relações, mas dão estabilidade à instituição, isso mantém a ordem e dá segurança, porém, gera fragmentação. Exemplo dessa racionalidade são as medidas escolares como: filas, concursos, mensuração de notas, registros, etc.

Outros exemplos possíveis são os ligados à Legislação escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), por exemplo, organiza o ensino no país inteiro, lida com redes de escolas e elas são grandes e necessitam de princípios básicos. Pode-se ainda citar a hierarquia: todos mandam em tudo? Não, é preciso a racionalidade, ou seja, cada ator do processo, cada segmento faz parte do arcabouço que mantém a instituição.

Esta racionalidade promove a estabilidade, prevê a divisão de tarefas e promove a organização da instituição que tem que estar clara para todos que fazem parte dela: “(...) existe dessa forma para centralizar, uniformizar e controlar, e só centralizando poderá manter a sua organização” (p.39).

Relativamente ao modelo anárquico, ele representa um dos mais recentes desenvolvimentos nos estudos organizacionais. O modelo anárquico se faz pela dinamicidade do cotidiano, que escapa da racionalidade e, assim, a instituição cria um outro tipo de regras, que pode ser considerado como informal/não formal; ele é subjetivo e seus elementos constitutivos:

(...) são já parte integrante de um outro universo, um universo não oficial, muitas vezes constituído à margem de leis e regulamentos, que o modelo burocrático não contempla (Lima, 2003, p.28).

O modelo burocrático concentra-se nas versões oficiais da realidade, “ignorando que (...) as coisas não são o que parecem ser” (p.28), contudo um estudo das organizações terá de considerar também a estrutura informal, “aquela (...) que não se encontra descrita nos estatutos e que raramente aparece nos jornais, em suma a rede informal das organizações” (p.28).

Às vezes, a realidade obriga a mudar a regra e legitimar outras posições, forjadas a partir de acontecimentos imediatos. A aplicação desta perspectiva ao estudo da escola, tem suscitado diferentes reações, em função da ambigüidade organizacional, que obriga os atores a se adaptarem em função da realidade, pois sua dinâmica obriga certas posturas que não estavam previstas; surge então:

(...) um outro modelo no qual as soluções resultam freqüentemente de um conjunto de elementos relativamente independentes e desligados uns dos outros, ou mesmo de elementos acidentais (Lima, 2003, p.33).

O modelo da “anarquia organizada” desafia o modelo bem instalado da burocracia racional, pois, em função das urgências do cotidiano:

(...) os indivíduos e as organizações necessitam de formas de fazer coisas para as quais não tem uma boa razão. Nem sempre. Não usualmente. Mas por vezes. Precisam de agir antes de pensar (Lima, 2003, p.35).

Os dois modelos apresentados ajudam a entender um pouco o que se passa na escola enquanto organização e de que modo tais modelos (burocrático e anárquico) convivem, conflitam e ajudam-se mutuamente, num meio termo entre o que deve ocorrer e o que ocorre de fato:

A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente,

burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas (Lima, 2003, p.47).

Submetidos a essa organização e às regras formais e informais na instituição, estão os atores, que comandam a cena do processo ensino-aprendizagem, numa relação marcada por essas características singulares e específicas.

Para o estudo aqui empreendido há que se proceder, ainda, à caracterização de alunos e professores enquanto “sujeitos de práticas em construção”.

### **1.5. A relação professor-aluno: sujeitos de práticas em construção**

Para caracterizar alunos e professores, sujeitos desta pesquisa buscou-se apoio nos estudos de Gimeno-Sacristan (2005). Em seu trabalho, o autor traz noções das imagens da infância, discute a complexa e desigual história das relações escolares e elucida as raízes culturais da ordem escolar em que ser aluno ganha sentido. Para o autor “o adulto constrói o aluno” e a educação necessita encontrar “a medida do aluno” para tornar possível o “prazer de aprender”.

Para o autor, o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica. As imagens produzidas são projetadas nos parâmetros que servem para estabelecer o que se considera normal e o que fica “fora do tolerável”.

Quanto às crianças, quando se acredita que são “menores”, sua voz não importa e se eles não falam, suas experiências são intermediadas pelas visões que os adultos têm deles. Não será estranho, então, os desajustes nas percepções adultas sobre os alunos.

Desse modo, o “sujeito” não aparece nas propostas que dominam os discursos educacionais atuais. Acostuma-se com a presença do menor, do aluno, e isto pode impedir de pensar que poderia ser de outra maneira. É tão natural ser aluno e vê-lo nessa experiência cotidiana, que não se questiona mais o que significa ter essa condição social que é contingente e transitória.

Supõe-se que possuem algumas condições e desconsideram-se suas peculiaridades, que passam despercebidas. Não se considera a idéia de parar e pensar se sempre foi assim. Não há reflexão sobre com quais dificuldades e preocupações vão às aulas, o que encontram, que desejos deixam em casa e na porta da escola, qual sua história ou sonhos para o futuro, porque carregam nas costas o peso de assimilar e esquecer depois, o que realmente

aprenderão, porque são diferentes na rua e na escola, porque em casa podem satisfazer suas vontades a qualquer hora e na escola não, e assim por diante.

Segundo Gimeno-Sacristan (2005), em torno do aluno criou-se toda uma ordem social na qual desempenham papéis que os obriga a serem de uma determinada maneira. Eles pensam, sentem, se entusiasma, mas quais aspectos de toda essa complexidade entram como significados nas representações que são elaboradas de aluno e quais são desconsideradas? Do que é composta a imagem que se tem da criança escolarizada? Essa idéia de aluno é devedora, ser escolarizável é a forma natural de conceber aqueles que têm a condição infantil.

A pesquisa educacional, segundo o autor, nas últimas décadas deu notoriedade ao professor, sendo este muito mais presente nas pesquisas que os alunos. Esta falta de visibilidade do aluno demonstra que ela é considerada natural e que mesmo os pesquisadores não são sensíveis ao que ocorre com os alunos.

Para Gimeno-Sacristan (2005), quando se diz que uma inovação fracassa ou tem êxito, poucas vezes se apela para o que representa uma ou outra para o aluno. O fracasso escolar preocupa, mas os “fracassados” nem tanto. No discurso estão mais presentes os professores do que os “clientes” que dão sentido ao seu ofício, estes representam sempre um referencial implícito, em poucas ocasiões o sujeito escolarizado aparece no centro das controvérsias.

A essas alturas, não é nada original o que podemos dizer do aluno, mas consideramos que um discurso que o enfoque e o situe no centro da cena pode ajudar a combinarmos as peças e observarmos, em um quebra-cabeça mais significativo, como é o arquétipo que o representa ou, melhor dizendo, como nós o representamos. Nas salas de aula repletas, encontramos seres reais com um *status* em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam à idéia que os adultos haviam feito deles (Gimeno-Sacristan, 2005, p.16/17).

Para descobrir os parâmetros a partir dos quais se pode compreender e avaliar o comportamento do aluno há que se analisar os discursos que organizam as percepções e os princípios para a ação, que guiam os adultos em relação aos menores em geral.

A escolaridade cria toda uma cultura em torno de como se vê e se deve comportar com os menores, a carga de significação que tem o conceito *aluno* é o resultado da acumulação de maneiras de entender os menores em processo de escolarização. Ninguém ensina, narra ou teoriza “o que é ser aluno”. Que sentido carrega e tem hoje a categoria “aluno”? Que conseqüências têm para o aluno o fato de viver nas instituições educacionais?

Para o autor, os alunos são pessoas que vivem suas vidas em condições reais e essas circunstâncias são variáveis e desiguais, assim o conceito de “menor” engloba situações de pessoas muito heterogêneas.

Essa perspectiva de caráter sociológico supõe um avanço em relação à visão psicológica, que explicou o sujeito à margem de suas condições de vida. Mas ainda resta um perigo: o do determinismo sociológico que esquece que os indivíduos são atores sociais nunca determinados de todo. A criança não é uma tabula rasa, mas agente ativo em seu desenvolvimento.

A escolarização desempenhou um papel importante na homogeneização das crianças, à medida que se propagou e a criança, definida de acordo com imagens desejáveis, tornou-se uma construção apoiada em crenças e valores que se ofereceu a ela ou no destino que se entendeu que deva ter.

Ao oferecer uma idéia determinada da criança, não só se descrevem fatos e estágios, mas formula-se o que se pode esperar que o sujeito seja em uma determinada etapa, proporcionam-se metas a alcançar e normas para “rotular” os indivíduos, mostrando as maneiras de ver e de valorizar as pessoas.

Segundo Gimeno-Sacristan (2005):

(...) se não mudarmos o modo de vida que se oferece dentro das salas de aula aos menores, estas serão cada vez mais estranhas para eles. Esses efeitos se manifestam de forma diferente e com díspar grau de intensidade nos diversos grupos culturais e classes sociais, que desenvolvem diferentes estratégias de resposta, desde o claro desprezo e abandono até a apatia e desafeto que há por trás da falta de motivação (p.198).

O autor refere-se ainda, aos conflitos que surgem em relação ao que é ensinar ou educar e quem faz isso. Pode-se responder que facetas dessa educação cabem à família, à igreja e à escola. No entanto, não há fronteiras visíveis que definam esses parâmetros, desse modo professores e alunos vivem diante de uma:

(...) ambigüidade que afeta tanto os papéis do aluno nas escolas, submetidos muitas vezes a exigências múltiplas, como os dos professores, aqueles que não tem certeza sobre quais são realmente suas funções e responsabilidades (p.199).

Para o autor um dos pontos de partida possíveis de reverter às ambigüidades que se vive hoje em torno da categoria aluno, seria o de fortalecer o sujeito concreto que tem de encontrar sentido no que é apresentado a ele em cada momento da vida.

Ir ao encontro desse sujeito concreto, dar voz a ele e compreender o que pensa sobre a escola, seus professores e o saber, foi a trajetória empreendida por Charlot (2001) quando, em parceria com sua equipe de pesquisa desenvolve pesquisas em quatro países, inclusive o



Brasil, com o intuito de compreender qual é a relação dos alunos com o saber, sob a ótica deles.

No Brasil, apesar da garantia de acesso à escola pública, muitos alunos são reprovados e abandonam seus estudos. Entre os fatores responsáveis, as pesquisas têm apontado a baixa qualidade de ensino e a inadequação da escola, seja porque se desconhece esse público, seja porque o professorado é submetido a condições de trabalho incompatíveis.

Nessa situação, a socialização do jovem no contexto escolar e as relações entre professor e aluno têm sido especialmente difíceis, com sérios problemas de indisciplina e com grande falta de interesse por parte dos alunos, para desespero dos professores (Charlot, 2001, p.33).

Segundo o autor, tudo se passa como se, ao rejeitar a escola e o professor, o aluno não conseguisse estabelecer uma relação com o saber: “(...) na verdade, de ambos os lados as expectativas são frustradas: os educadores não conseguem ensinar e os alunos sentem-se desamparados” (p.34).

A pesquisa que visa contribuir para o entendimento desta questão foi desenvolvida pelo Cenpec<sup>2</sup> em 1997, com alunos de escola pública em três regiões da cidade de São Paulo.

A investigação, segundo relata Charlot (2001), tomou como referências centrais os processos de inserção social, com o objetivo de conhecer o lugar do saber na vida dos jovens, compreender suas experiências e o papel da escola nesse contexto. Contudo, tendo em vista que a escola não é a instancia exclusiva de aprendizagem e socialização e que eles vivem em constante conflito com ela, foram investigadas quais eram as outras alternativas.

Verificou-se nos bairros investigados, uma sociabilidade que foge ao modelo individualista, reunidos em torno da condição de pobreza tendem a estabelecer relações de vizinhança que se apóiam em cooperação e ajuda mútua:

Para eles, a escola é o principal lugar de convivência social. Não é por acaso que alguns professores queixam-se de que, para muitos dos jovens, a escola é apenas um “ponto de encontro” (Charlot, 2001, p.36).

A análise dos materiais da pesquisa concentrou-se em dois momentos: o primeiro dedicado a perceber as singularidades de cada sujeito e o segundo, a verificar o sentido dos discursos.

Com uma proposição provocante, o autor relata que propuseram aos jovens que conversassem sobre o que seria necessário ensinar na escola. O que primeiramente chama a atenção é o grande número de referências a alguns “saberes práticos”: comunicação e

---

<sup>2</sup> Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

socialização (falar a linguagem, o português, trabalhar, namorar); o lazer (divertir-se, nadar, praticar esportes, dançar); os afazeres cotidianos (dirigir, filmar) e os cuidados pessoais (vestir-se, alimentar-se, ter modos adequados). Nota-se, assim, o reconhecimento de atividades fundamentais ao cotidiano, traduzidas em “ensinamentos familiares”.

O segundo conjunto de saberes é composto de “saberes de natureza ético-moral”, os elementos deslocam-se para a esfera da conduta moral e da relação com o coletivo (ser educado, bom, gentil, distinguir entre o bem e o mal).

A terceira categoria diz respeito aos “saberes teóricos ou intelectuais”: ler, escrever e estudar. A referência a esses saberes foi bem menos numerosa, os participantes não explicitaram os conteúdos e significados desses saberes.

A atividade compreendia também uma descrição dos “lugares”: segundo os jovens, além da família e amigos, esses lugares seriam o shopping, o centro da cidade e a danceteria: “(...) nos textos, a escola é pouco mencionada” (p.39).

Quando indagados sobre o que aprender e quem os ensinou, os textos referem-se a: “discursos sobre a experiência pessoal vivida”, falam de saberes relacionados à vida cotidiana como questões morais, éticas e do espaço familiar. Mencionam como conhecimentos mais importantes, os aprendidos com os pais ou parentes, incorporados e aceitos como “deveres”.

Segundo Charlot (2001) no conjunto de textos, o tipo de saber mais mencionado é o “respeito ao próximo”, o que eles põem em foco não é a obediência cega. A ênfase recai sobre formas de reciprocidade do tipo “dar e receber”, portanto, o saber valorizado pelos jovens: “(...) é o saber necessário a um tipo de sociabilidade, a um certo tipo de vida coletiva” (p.41).

Outras aprendizagens morais aparecem, falam de saberes que consideram como virtudes (amizade, sinceridade, educação), tanto quanto de aprendizados daquilo que vêm e não querem repetir (fumar, beber, roubar).

No conjunto, entende-se que estas referências conferem um sentido de certa forma existencial ao espaço de convivência cotidiana, como se através deles, as experiências concretas ganhassem mais profundidade, o que nos revela um jovem bem diferente daquele outro, superficial e alienado, que a mídia costuma retratar.

O dinheiro também aparece nos textos como condição para tudo, no entanto, a via do roubo é condenada e o trabalho é apontado como o melhor meio para obtê-lo, ele é considerado o meio legítimo para a existência social e pessoal.

Quando os jovens referem-se aos desvios (drogas, roubo, violência), a lembrança dos pais e dos sacrifícios que fizeram, são apontados como motivos pela decisão de controlar-se. Os amigos também são referidos como apoios para aprendizagens e demonstram que se ressentem desta ausência quando relatam em seus textos a falta que sentem de uma classe mais unida e de amigos sinceros.

“Para esses jovens os saberes aprendidos com as experiências vividas e com os relacionamentos pessoais são o que mais se destacam” (Charlot, 2001, p.44). O espaço privilegiado é o da família e a mãe é vista e reconhecida como a grande responsável pelo que se aprendeu de importante.

A religião só é indicada como promotora de aprendizagens em raros casos. A televisão, o rádio, jornais e revistas também foram pouco lembrados. Entretanto, é pouco provável que esses agentes não estejam desempenhando um papel na aquisição de saberes desses jovens, o silêncio deles talvez possa ser interpretado como sinal de que não consideram os saberes por eles veiculados como importantes, mas é possível também que não se dêem conta da influência que causam em suas vidas.

Diante desses dados, Charlot (2001) levanta a questão: E o lugar da escola? Na vida dos jovens a escola representa o lugar do encontro, lugares onde podem ir e vir, já que a família tenta “prendê-los”, “protegê-los das drogas”, da “violência” e das “más companhias”. Como espaço privilegiado de socialização, a escola parece cumprir, então, parte da missão que está na sua origem: ajudar a conviver, a aprender a passar de criança à jovem e deste para adulto.

Mas é importante também perguntar, segundo o autor, que conhecimentos aprendem na escola, o que ela ensina? “(...) alguns jovens relataram que, em suas escolas, o clima não era nada bom” (p.45). Reclamou-se da rigidez das diretoras, da violência de colegas, dos xingamentos dos professores, lamentaram a formação de grupinhos e o isolamento em sala de aula.

O espaço escolar é visto de maneira ambígua: ora sobressai como lugar de conviver, ora revela-se como um lugar de conflitos entre alunos e entre alunos e professores. Referem-se aos professores de maneira genérica e não se menciona disciplina específica, tampouco um professor especialmente importante.

Há referências a professores que “deixam fazer muita bagunça”, “não conversam”, “parecem ter medo dos alunos”, “(...) como a bons professores que são valorizados não pelo conteúdo que ensinam, mas porque são compreensivos e abertos ao diálogo” (p.46).

E quanto aos saberes intelectuais, matéria-prima do trabalho na escola, o que dizem esses jovens?

Eles atribuem à escola uma importância bastante relativa na aquisição dos saberes que consideram fundamentais para sua vida. Existe uma espécie de silêncio a esse respeito (Charlot, 2001, p.46).

Apenas o “ler e escrever” são mencionados, mas sem complementos. Os conhecimentos mais valorizados por eles são os ético-morais, poucas vezes a aprendizagem apareça associada à escola: “(...) assim, o conjunto de valores a que eles se referem como importantes para suas vidas está relacionado a uma “educação” que aparentemente não tem lugar na escola” (p.47).

Por outro lado, segundo Charlot (2001),

(...) a maior parte dos comentários a respeito desses saberes tipicamente escolares, refere-se ao “modo” como eles são trabalhados: os conteúdos não são explicados, não se repete a explicação, as aulas são sempre iguais, repetitivas (p.47).

Nesse sentido, é possível indagar se a separação que fazem entre educação e o que se ensina na escola não seria consequência da própria maneira como se dá o processo ensino-aprendizagem. Talvez o pouco valor que os jovens conferem à escola, não seja resultado de seu desinteresse e sim da dificuldade de encontrar um sentido para aquilo que os professores ensinam.

Pensar os conteúdos de forma contextualizada, buscar significados nas vivências concretas dos alunos, pode sinalizar transformações. Além disso, no dia-a-dia, as atitudes dos educadores ou os posicionamentos das direções em face de questões diversas são possíveis fontes de conhecimento. Tudo depende do modo como lidam com tais questões.

A partir desse resultado, pode-se dizer que o espaço escolar é evocado principalmente como um lugar de pouco apoio e de fracas referências positivas, a não ser quando considerado como meio para obter uma profissão (Charlot, 2001, p.47).

Apesar disso, para eles o que ainda se sobressai em suas falas são referências a um professor que “não grita, resolve e explica, sabe escutar”. Um espaço de interação e a apropriação de um saber útil e significativo “para a vida”, são sugestões desses jovens nas entrelinhas de seus textos.

Uma conclusão inicial e provisória mostra que não há traços de uma identidade coletiva, de uma participação social consciente entre os jovens investigados: “(...) o que salta aos olhos é um jovem circunscrito ao espaço familiar em seu cotidiano” (p.48).

A religião está presente nas referências familiares e culturais, porém não sobressaem valores dessa ou daquela crença, parece existir uma moral “ecumênica”, cujo viés é a família: “(...) não existe revolta ou desejo de livrar-se dessas regras, mas uma *adesão afetiva* aos valores a que se referem” (p.48/49); por fim, pode-se dizer que não é a salvação eterna que desejam, mas o reconhecimento e o respeito, o que desejam é pertencer, dando ao outro a garantia da reciprocidade.

Para a escola fica a demanda de desempenhar com legitimidade seu papel, na medida em que, seus projetos de ensino, incluïrem posturas de:

(...) *não* negar as origens sociais desse jovem, de *não* desconhecer sua cultura, de *não* estigmatizar sua fala, de *não* o condenar a viver no isolamento, tratando a cultura letrada *não* como um mundo ameaçador, mas como um universo a conhecer para dele participar (Charlot, 2001, p. 49).

As pesquisas mostram que esses jovens, um dia, entraram na escola no sentido em que se matricularam nela e a freqüentam, porém, alguns entraram no sentido simbólico do termo (fazem atividades, convergem com os objetivos):

(...) enquanto outros, em geral os de origem popular “*não* entram” jamais na escola, no sentido simbólico do termo ou, pelo menos, entram com dificuldade, em parte e nela sentem-se sempre mais ou menos estrangeiros (Charlot, 2001, p.149).

É preciso levar em consideração o fato de que, os alunos já aprenderam muitas coisas antes de freqüentarem a escola, portanto: “(...) não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender” (p. 149). Porém, entrar na escola é entrar em um universo novo, lá não se aprende como se aprendia até então.

Para entrar na escola, e entrar no sentido simbólico do termo, é preciso gerir essa dinâmica continuidade/descontinuidade/especificidade: construir uma relação com o saber e com a escola que, ao mesmo tempo, se apóia com as relações com o aprender já construídas (o que permite que o saber e a escola tenham sentido) e se diferencia (o que permite relacionar-se com o saber e com a escola em sua especificidade). De forma legítima, isso é possível: o que se aprende na escola permite também dar sentido ao mundo, a si, às relações com os outros, em suma, “a vida” (Charlot, 2001, p.150).

Ainda nesta direção, os dados de uma conferência proferida por Charlot (2005) remetem à questão do sentido, ilustrada por escritos de alunos, a partir de três questões básicas para os alunos dos meios populares: qual o sentido de ir à escola, qual o sentido de estudar ou não estudar e qual o sentido de aprender na escola e fora dela? Essas questões nos

ajudam a compreender a causa do fracasso da ótica dos alunos e de sua compreensão sobre o fenômeno.

Qual o sentido de estar na sala de aula fazendo ou recusando-se a fazer o que o professor está propondo? Qual o prazer que ele pode sentir ao fazer o que deve ser feito na escola? As questões da atividade intelectual, do sentido, do prazer, na minha opinião, são chaves do ensino (Charlot, 2005, p.60).

Entre vários questionamentos levantados pelo autor, pontuam-se algumas questões que parecem relevantes para o estudo da relação professor-aluno.

Quando se discute a correlação entre origem familiar e êxito na escola, comete-se, segundo o autor, o mesmo erro de dizer que alunos que tem banheiros em casa aprendem a ler com mais facilidade, no entanto, sabemos que existe uma desigualdade social frente à escola, porém, ela não é uma relação de causalidade. O que precisamos compreender é o modo como ela está se construindo e assim, poder lutar contra ela.

Para o autor, a questão das práticas das escolas e dos professores é muito importante, “quando o aluno não entende nada, e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso” (p.64) e o pior é que é quase impossível levar em consideração cada aluno em sua singularidade, portanto, “(...) o fracasso escolar se constrói também no dia-a-dia da sala de aula” (p.64). O autor concorda que a responsabilidade está na desigualdade social, “(...) mas não é por essa razão que tenho o direito de deixar meu aluno sem entender nada do que estou ensinando” (p.64).

Como se dá então a relação com o estudo? O autor relata que pesquisou a relação do aluno com o estudo e chegou a quatro processos: O primeiro, trata de alunos que têm o hábito de estudar e não pertencem aos bairros populares, para eles o estudo funciona como uma “segunda natureza”. O segundo processo revela o estudo como uma “conquista cotidiana” e esta característica é encontrada nos excelentes alunos dos meios populares. O terceiro processo é para o autor o mais importante e refere-se aos alunos “(...) que estudam para mais tarde ter um bom emprego” (p.67). Para eles ter uma vida normal é uma conquista, não é uma condição adquirida com o nascimento e que talvez só a escola possa proporcionar:

Os professores franceses dizem que as famílias populares não dão importância à escola. Não é verdade. Elas dão grande importância à escola porque sabem que não há outro jeito para os filhos saírem das dificuldades da vida. Os filhos de classe média também acreditam que terão um bom emprego com diploma. A diferença é que, nos bairros populares, para muitos

alunos, o único sentido da escola está no fato de proporcionar um bom emprego mais tarde (Charlot, 2005, p.67).

O problema dos alunos de classes populares na França e também no Brasil, “(...) é que há uma maioria de alunos estudando apenas para ter um bom emprego, sem encontrar o sentido e o prazer do saber” (p.68). Portanto, segundo o autor, considerar a origem social é importante, mas temos que vê-la não como “carência” e sim como “condição” para melhor compreender esses processos.

O quarto e último processo diz respeito a alunos que, “(...) de tão afastados da escola, poderíamos dizer que nunca entraram nela, no sentido simbólico do termo” (p.66). São crianças que se matriculam, freqüentam, mas nunca entraram na lógica simbólica da escola, a isso se chama “abandono”, porém, elas não estão abandonando a escola, ao contrário, “(...) são crianças que estão desistindo de entrar nela” (p.66).

Muitas vezes encontramos adolescentes que dizem: “a escola é sempre a mesma coisa, é sempre igual, não se aprende nada, se fala sempre a mesma coisa”. Eles estão reclamando porque não existe uma aventura intelectual. Quando se entra na escola de manhã, já se sabe tudo o que vai acontecer naquele dia. É chato! É aborrecido (Charlot, 2005, p.66).

Quanto aos professores eles podem mudar os métodos, mas o que de fato deve mudar é a relação com a disciplina, é o sentido que o aluno vai dar às ações desenvolvidas.

Na discussão seguinte, Charlot (2005) levanta a questão de quem é ativo no processo ensino-aprendizagem. Na lógica do aluno, se o professor explicar bem e se o aluno ouvir bem, tudo dará certo; se por outro lado, algo der errado, é porque o professor não explicou bem e, portanto, a culpa é dele pelo insucesso do processo: “(...) isso significa que o aluno não funciona em uma lógica da atividade” (p.69), ele considera que o professor é ativo neste processo e que a ele cabe, freqüentar a aula e ouvir o que o professor tem a dizer, se assim o fizer, em sua concepção, tudo dará certo.

Então, o que significa para um aluno, aprender? De onde vem e se constrói o desejo de aprender? “Esta é uma das questões fundamentais que os professores encontram a cada instante no cotidiano da sala de aula” (p.55) e Charlot (2005) responde mais adiante que “(...) concretamente, na sala de aula, é a questão da aula *interessante*” (p.55), uma atividade intelectual eficaz que consegue apropriar-se das normas que essa atividade implica.

Mas, se via de regra, as crianças não aceitam as atividades na forma em que lhes são apresentadas, é porque a condição de “sujeito” emerge na sala de aula impedindo-lhes de aceitarem a dominação que a escola lhes impõe. Se reagem de modo negativo, não é por carência ou deficiência, mas porque sua relação com o saber é outra, diferente das crianças da classe média, o que torna difícil sua relação com a escola.

Por fim, na busca do entendimento acerca de todo esse processo, propõe-se uma análise da cultura escolar, a partir da compreensão de que os elementos externos estão também presentes na configuração interna da escola.

## **1.6. A Relação Professor-aluno e a cultura escolar**

"Considero cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado" (Pérez-Gómez, 2001, p.17).

O autor analisa a escola como a instituição onde ocorre um “cruzamento de culturas”: a cultura do professor, a cultura dos alunos, a social e dos conhecimentos acadêmicos. Para ele, a escola e o sistema educativo, constituem instâncias de mediação entre significados atribuídos pela comunidade à escola e a tarefa educativa realizada na e pela escola. Trata-se de questionar o próprio sentido da escola, sua função social e a natureza da atividade educativa.

Nesse questionamento, os docentes aparecem isolados ou deslocados pela avassaladora força dos fatos sociais, que tornam obsoletos seus conteúdos e práticas. Segundo o autor, os professores vivem no “olho do furacão” das novas exigências sociais, encurralados pela presença de uma cultura escolar que não corresponde às demandas contemporâneas dos alunos.

A escola se reproduz a si mesma independente do que ocorre a seu redor. Mesmo vivendo contradições e desajustes, professores e alunos acabam reproduzindo rotinas que geram a cultura da escola. Por outro lado, as forças sociais não promovem mudanças porque são outras as preocupações da vida econômica da sociedade neo-liberal e pelo menos “a escola continua cumprindo sua função social de classificação e creche, sem se interessar pelo abandono de sua função educativa” (Pérez-Gómez, 2001, p.11).



Para analisar esse cruzamento de culturas na escola e seus significados, o autor descreve cada uma das culturas que se entrecruzam no espaço escolar. Trata-se de um trabalho denso que requer a compreensão de influxos sutis, onipresentes e invisíveis, porque fazem parte do cotidiano. Como a relação professor-aluno, foco desta pesquisa é direta e profundamente construída sob os efeitos desses elementos culturais que se entrecruzam na escola, buscou-se nessa descrição elementos para apoiar a análise dos dados, com destaque para a cultura institucional e, dentro dela, a cultura docente, eixo central da escola.

A crise atual na chamada “cultura crítica” está influenciando, segundo Pérez-Gómez (2001) o âmbito escolar, provocando entre os docentes a sensação de perplexidade ao ver desvanecer os fundamentos que legitimam suas práticas. A “aventura do conhecimento” na escola apresenta-se “(...) despojada da riqueza de processos, oferecendo-se como um conjunto abstrato de resultados objetivos e descarnados” (p.76).

Como conseqüência, segundo o autor, a escola não apenas ignora as peculiaridades e diferenças individuais e culturais, como impõe uma aquisição de saberes homogêneos e sem sentido; despreza os processos, as contradições e os conflitos, além de desconsiderar as mudanças radicais e vertiginosas no panorama social.

Da mesma forma, a escola e seus agentes enfrentam o que o autor chama de “cultura social” que expõe o indivíduo à força esmagadora da televisão e de outros meios de comunicação:

Tanto pelo volume de tempo como pela qualidade e intensidade de seu poder, pesquisas concluem que a televisão condiciona a organização do espaço, das relações intersubjetivas, dos conteúdos da vida psíquica como dos instrumentos e códigos de percepção, expressão e intercâmbio dos indivíduos e da coletividade (Pérez-Gómez, 2001, p.110).

É um meio de comunicação poderoso, capaz de induzir a uma assimilação acrítica e irrefletida dos conteúdos, seqüenciados e integrados em função de interesses não explicitados. Além disso, possui uma fragmentação que tira, aos poucos, a capacidade de atenção e reflexão dos indivíduos.

Da discussão empreendida pelo autor sobre a “cultura institucional” interessa-nos mais de perto em função do recorte de pesquisa, sua análise sobre a cultura docente, já que nela retrata-se um pouco das angústias e dificuldades, estratégias e desafios vividos cotidianamente nas escolas por professores e alunos.

Segundo o autor, a cultura da escola é, prioritariamente, a cultura dos professores. Pode-se definir a cultura dos docentes como um conjunto de valores, crenças, hábitos e

normas que determinam o que este grupo social considera valioso, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si:

A cultura docente se especifica nos métodos que se realizam na classe, na quantidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões (Pérez-Gómez, 2001, p.164).

A cultura docente vive, segundo o autor, uma tensão inevitável entre as exigências de um contexto social móvel, mutável, flexível e incerto. Nesta tensão, os professores sentem-se a cada dia inseguros e indefesos, ameaçados por uma evolução acelerada a que não podem ou não sabem responder. As certezas de antes são questionadas sem encontrar substitutos nem compensações, por isso, com frequência:

“(...) suas reações são ineficazes, se caracterizam pela passividade, inércia ou regresso a comportamentos gregários, conservadores e obsoletos que dão primazia ao isolamento ou ao autoritarismo” (Pérez-Gómez, 2001, p.164/165).

De modo geral, acabam assumindo posturas cristalizadas pelo grupo, pois, ao reproduzir a “cultura dos docentes” sentem-se protegidos pela força e pelas rotinas dos colegas, pelos sinais de identidade da profissão; aprendem logo que reproduzir papéis, métodos e estilos é a melhor estratégia para evitar problemas e conflitos:

A cultura docente modela a maneira particular de construir a comunicação em cada sala de aula e em cada escola, e cada vez é mais evidente que a qualidade educativa dos processos escolares reside na natureza dos processos de comunicação que ali se favorecem, induzem ou condicionam. É verdade que a cultura escolar também se compõe das importantes determinações provenientes da cultura dos estudantes, normalmente configurada como cultura de resistência ou oposição em suas múltiplas e divergentes manifestações (Pérez-Gómez, 2001, p.165).

Para Pérez-Gómez (2001) a compreensão que os alunos têm de uma situação escolar, pode ser diferente da que os professores têm, “(...) por isso, muito dos conflitos entre docentes e estudantes tem suas raízes em opostas definições da situação escolar” (p. 165).

No entanto, segundo o autor, a cultura dos alunos se mostra dependente da cultura dos docentes, se encontra mediada pelos valores, rotinas e normas que os docentes impõem; por isso, a cultura docente “(...) se constitui no fator imediato de maior importância na determinação da qualidade dos processos educativos” (p.165).

Para ele, essa cultura não está condicionada apenas pelas experiências históricas acumuladas, ela é efeito de pressões e expectativas externas, de exigências dos processos de socialização e de exigências situacionais do restante dos agentes:

O comportamento dos professores reflete, antes de tudo, um delicado e emergente compromisso entre seus valores, interesses e ideologias e a pressão da estrutura escolar (p. 166).

Segundo o autor, podem-se distinguir ainda na cultura escolar e docente, o conteúdo e a forma. Entende-se por conteúdo dessa cultura docente os valores, atitudes, crenças, hábitos e pressupostos, que compõem uma constelação de aspectos do pensamento pedagógico, desde teorias implícitas e difusas até as estratégias técnicas concretas de atuação.

A forma está configurada pelos padrões que manifestam as relações e os modos de interação entre os professores, essa forma da cultura docente se traduz entre isolamento e autonomia, colegiado e colaboração, saturação e responsabilidade, ansiedade e caráter flexível e criativo.

Segundo Pérez-Gómez (2001) as tendências majoritárias nessa cultura induzem a um papel que enfatiza o desenvolvimento das habilidades técnicas de gestão, o isolamento dos professores e a desconexão com os alunos.

O “isolamento” docente vinculado ao sentido de sua sala de aula e seu trabalho pode ser considerado uma das características mais difundidas e perniciosas da cultura escolar. A cultura parece vincular “liberdade de cátedra”, com tendência ao isolamento, isto é, cada professor dentro de sua sala de aula se sente dono e senhor, respira e se sente livre das pressões para governar inclusive arbitraria e caprichosamente.

A instauração desse isolamento faz com que o *stress* se interiorize, impeça o reconhecimento e permita que os professores incompetentes permaneçam em prejuízo dos alunos. O isolamento tem, assim, importantes conseqüências prejudiciais, tanto para o desenvolvimento profissional dos professores, quanto para a prática educativa. Confunde-se identidade pessoal com isolamento e defesa de território, desse modo, segundo o autor, o docente fecha a porta da sala de aula e com uma prática vazia de originalidade e identidade criativa, repete e reproduz práticas alheias e homogêneas.

A “competitividade” é outra forma de manifestação da cultura escolar que enquadra as relações sociais entre professores e alunos e que aparece, segundo o autor, como conseqüência da mercantilização do rendimento acadêmico nas escolas.

O clima das relações, a demarcação de papéis que, às vezes, de maneira implícita e oculta estendem a rivalidade, faz surgir um caráter avaliador no contexto escolar, traduzido em um poder de classificação e certificação meritória que, saturam e distorcem a maioria dos intercâmbios e atuações, reforçando um modo de conduta de compra e venda generalizada.

As tarefas dentro dessa perspectiva buscam o êxito acadêmico de cada um, incentiva o individualismo e se impõe como uma cultura homogênea que ignora e deprecia o diferente e renuncia às alternativas críticas.

O “colegiado” é outra forma que compõe a cultura docente e pode ser imposto ou espontâneo. Quando se configura enquanto imposição administrativa, fomenta e exige a colaboração ao menos formal dos docentes e, implantado de forma arbitrária:

(...) pode facilmente provocar a imposição autoritária de uma única ideologia que sufoca e a criação de alternativas imaginativas no confronto de problemas educativos (Pérez-Gómez, 2001, p.172).

Parece, então, evidente que as tentativas formais de incrementar o colegiado não têm conduzido senão a uma colegialidade forçada e fictícia que, incrementa as obrigações, satura o trabalho e gera o “fastio profissional”.

Por outro lado,

(...) se na vida escolar começam a se valorizar procedimentos independentes de seu conteúdo e de sua virtualidade educativa, as tarefas dos professores e dos alunos perdem seu sentido vital e se convertem em meros instrumentos formais para cobrir as aparências (p.173).

O que a cultura escolar precisa favorecer então, é uma colaboração espontânea que pelo contrário, supõe uma cultura:

(...) que afeta tanto os modos de entender a escola e os processos de ensino-aprendizagem como os papéis docentes e os procedimentos de interação entre professores, com os estudantes e com a comunidade (Pérez-Gómez, 2001, p. 173).

É uma forma de viver e entender a educação, é imprevisível em seus resultados e possui dois aspectos fundamentais que se implicam mutuamente, o contraste cognitivo e o afetivo. A cultura da colaboração é assim, “(...) um substrato básico intelectual e afetivo para enfrentar a incerteza e o risco de fracasso” (p. 174).

Sua natureza ética implica a diversificação de suas interpretações, em virtude dos interesses dos diversos grupos de poder que atuam na escola. Pode ser um consenso superficial que esconde profundas e inevitáveis divergências, mas pode ser também um espaço de participação democrática que se traduz em convergências e acordos que favoreçam o desenvolvimento autônomo dos indivíduos.

Outro elemento que surge como forma da cultura docente é a “saturação” ou intensificação do trabalho docente, um dos sentimentos mais constantes entre os professores.

É a sensação de “sufocação” que se dá em virtude das tarefas e responsabilidades que pressionam a vida diária da escola:

(...) supõe uma transformação radical do conteúdo laboral do docente desde a sua clássica definição como transmissão dentro da sala de aula, controle disciplinar e avaliação objetiva, à complexa definição atual como planejador, facilitador, avaliador, comunicador, líder pedagógico, tutor de futuros docentes e, inclusive, competidor no mercado da oferta escolar (Pérez-Gómez, 2001, p. 175).

Diante desses aspectos é

(...) óbvio que o docente se sente angustiado pela intensificação de suas tarefas profissionais para fazer frente, de maneira incerta e difusa, à complexa e urgente diversidade da demanda (p. 176).

A carência de tempo e tranquilidade para se dedicar ao trabalho dentro e fora da sala de aula, além das urgências angustiantes de curto prazo, são fatores que desarmam a débil competência profissional do docente e conduzem a uma atitude de dependência, carente de iniciativa, à espera de determinações e recomendações oficiais.

A “ansiedade profissional” outra forma da cultura docente é provocada pelo alto grau de insatisfação profissional, “(...) provoca tanto a tendência positiva à mudança criadora, como a freqüente perda de sentido, o desconcerto e a frustração” (Pérez-Gómez, 2001, p. 178). A ansiedade profissional está ligada às dificuldades em atender às demandas, à pressão do tempo e à urgência por resultados. O tempo passa a ser visto como inimigo da liberdade.

Como contribuição ao entendimento deste aspecto, vale por em destaque aqui, a idéia de tempo, com o objetivo de interpretar o que professores e também alunos entendem por essa marca presente na cultura da escola, que gera ansiedade e tira-lhes espaço de liberdade. Para essa breve discussão, são retomadas algumas reflexões empreendidas por Vinão Frago (1996).

Para esse autor, a configuração do tempo só é possível a partir de elementos socioculturais, relacionados às diferentes modalidades temporais e à memória cultural.

Es una construcción individual en el sentido de que es efetuada por cada ser humano y en el sentido de que conforma, de um modo axial, su mentalidad. Pero esa construcción individual – que tiene lugar en cada individuo – es sociocultural; depende dos factores socioculturales y, en definitiva, de la estructura temporal de cada sociedad (Vinão Frago, 1996, p. 17).

Segundo ele, o tempo humano, como construção social, é múltiplo e plural e cada sociedade possui uma estrutura e uma relação própria com os diversos tempos; não se trata, portanto, de um só tempo, mas de uma diversidade de modalidades de tempo.

Considera que, no que respeita ao tempo escolar numa perspectiva histórica, enquanto tempo institucional, o tempo escolar se caracteriza como um tempo “regrado e organizado”:

Sus modalidades más características son el calendario escolar y los cuadros-horarios que distribuyen las actividades y materias por semanas, días y horas. La hora ha llegado a ser la unidad de medida básica (Vinão Frago, 1996, p.47).

O tempo social em sua materialização concreta constitui uma segunda natureza da escola, torna-se uma consciência onipresente e a escola transforma-o em um tempo escolar, regulado e ocupado. É um tempo de coerção, com etapas e fases a superar. Submeter-se a ele significa escolarizar-se e este processo inclui além da apropriação do próprio conhecimento, a interiorização desse sentido imperativo do tempo.

De acordo com Vinão Frago (1996), a cultura escolar organiza o tempo ao dividi-lo em unidades de tempo sucessivas que criam contínuos seqüenciados de modo a distribuir as atividades sem deixar vazios. Caracteriza-se como uma técnica que, é produto de uma situação histórica concreta, formalizando relações que podem estar em correspondência ou em oposição.

O tempo entre as atividades escolares pode ser definido, segundo o autor, como uma distribuição interna do tempo na classe e suas influências recíprocas entre professores e alunos, traduzidos por descontinuidades e rupturas, inércias e persistências, em uma diversidade de práticas e elementos determinantes, condicionados pela cultura escolar. É um tempo circunscrito a um espaço determinado e a práticas determinadas e determinantes, numa ação social exercida por professores e alunos.

Finalmente, é preciso salientar que, apesar desses condicionantes, os conteúdos e a forma dessa cultura escolar, segundo Pérez-Gómez (2001) não determinam de maneira definitiva o pensamento e a ação dos docentes, pois,

(...) a vida dentro das escolas é complexa, confusa, indeterminada e freqüentemente contraditória, de modo que nem os professores nem os alunos se comportam de forma consistente com as prioridades da instituição. Sempre existe uma margem de liberdade para expressar a autonomia, a resistência, a diversidade e a discrepância (p. 167).

Para sintetizar a trajetória de leituras aqui exposta é importante reiterar que os dados, apresentados no capítulo 3, serão confrontados aos conceitos de mobilização, atividade e sentido, capazes de evidenciar os conceitos de disposições e conflito cultural, de acordo com a

ocorrência de continuidades/descontinuidades presentes em um processo que pode ou não, gerar a “alegria na escola”, considerando como pano de fundo, a instituição escolar e os traços culturais que a permeiam.

## **CAPÍTULO 2**

### **A Escola, os Sujeitos e a Relação professor-aluno:**

#### **Estudos já realizados sobre o tema**

Este capítulo contempla a busca de investigações acerca do que já foi produzido sobre o tema em estudo, com o intuito de conhecer as discussões que envolvem o tema, de modo que o trabalho ora desenvolvido, possa contribuir para o avanço dessas discussões.

Dividido em dois momentos, o capítulo pretende, além de buscar elementos presentes na relação professor-aluno, mapear, de uma perspectiva sociológica, alguns trabalhos que tratam da escola, trazendo elementos de sua constituição para maior clareza do que ocorre em sala de aula.

No primeiro momento o levantamento priorizou estudos realizados no Programa de Pós-Graduação: Educação: História, Política, Sociedade da PUCSP e publicações que trataram de diferentes recortes acerca da relação professor-aluno. De maneira geral, os estudos não tratam especificamente desta relação na perspectiva proposta nesta pesquisa, no entanto, os aportes se referem ao fracasso escolar, indisciplina, interação, períodos de transição, representações, autoridade e poder, funções da escola; temas que, embora não façam referência direta à relação professor-aluno, tornam-se importantes, na medida em que, desenham perfis de situações onde esta relação se desenvolve, propiciando a apreensão de elementos que ajudem a pensar nos indicadores capazes de nortear a análise dos dados.

Num segundo momento procedeu-se a uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com o objetivo de elencar os trabalhos que tratam da relação professor-aluno, sob diferentes abordagens e campos de pesquisa e aqueles que, pelo menos, revelassem aproximações possíveis.

O panorama oferecido pelos estudos analisados fornece elementos para uma discussão sobre a escola e para a caracterização da relação professor-aluno.



## 2.1. A escola e a Cultura Escolar

O trabalho desenvolvido por Novaes (2005) investiga as representações do que se configura como uma boa escola no discurso de pais e professores, como parte da cultura impetrada nas escolas e que, ao longo de décadas, vem determinando o que se considera certo ou errado.

O autor revela essas representações, considerando que há vozes diferentes dentro da escola e que a maioria delas ainda possui um saudosismo pela escola do passado, talvez por não encontrar na escola atual, elementos que justifiquem sua existência. Nesta perspectiva, surge um sistema de significados no qual, as práticas e as produções culturais se manifestam.

Ao analisar a cultura escolar, o autor revela que ela abrange não apenas conteúdos, mas comportamentos, que se traduzem nos papéis desempenhados, nas normas e ritos próprios e que esses elementos emergem na linguagem utilizada em sala de aula por professores e alunos. Tais representações baseadas em traços culturais locais determinam, muitas vezes, o que se espera da escola e de seus professores, traduzindo-se nos contextos estudados, na função atribuída à escola pelo público que atende.

Como conseqüência, professores e alunos idealizam uma concepção de “tipos ideais” de alunos e pais e deixam de explorar uma relação entre sujeitos reais na sala de aula, deteriorando os códigos de convivência e comprometendo a socialização dos sujeitos. Este aspecto recorrente em diferentes escolas aponta a necessidade de discutir a função da escola.

Com esse objetivo, Meconi (2004) desenvolve uma pesquisa na qual discute as funções da escola e reconhece a dificuldade que esta tem em adequar-se às necessidades dos alunos, bem como sua resistência a qualquer mudança nesta direção.

Nesse contexto, a autora constata que as relações de poder entre professores e alunos são marcadas pela agressividade. A cultura escolar integra sob tal perspectiva, a lição, o exercício da aula, a exposição do professor e engloba também os bilhetinhos, divisão de matérias e horário de recreio, que seriam as inscrições das transgressões. A cultura é o enfileirar de carteiras, mas é também o piscar de olhos de quem olha para trás, é a prova, é a cola. É a ordenação de comportamentos, mas, sobretudo a apropriação diversa que se faz com aquilo que se pretende fazer dos alunos.

Para a autora, a sala de aula é o espaço privilegiado de expressão da cultura escolar. A tendência que encontra na escola pública investigada, mostra que a cultura privilegia a distância, a ruptura e, em alguns casos, a negação explícita dos saberes sociais. Existe,

portanto, um distanciamento entre a organização escolar, as práticas da escola e das aulas e a sociedade.

A autora ressalta ainda que, quando perguntados sobre como caracterizam uma boa aula e um bom professor, os alunos relacionam o perfil de um bom professor ao processo de ensino-aprendizagem vivido na classe. A boa aula para os alunos, é aquela “interessante”, que motiva a participação de todos e o entrosamento entre professores e alunos. Aproximar o saber da diversão parece ser a regra geral manifesta pelos alunos para se ter uma “boa aula”.

Com relação aos componentes curriculares, na maioria dos casos, gostar da disciplina significa gostar do professor. Quando perguntados sobre a relação que possuem com as diferentes matérias, as razões mais mencionadas se relacionam diretamente ao perfil do professor. As respostas também chamam a atenção para o fato de que dificuldades para ler e escrever, por exemplo, resultam na rejeição dos componentes curriculares que mais as utilizam.

Em seu olhar para a sala de aula, esses (as) alunos (as) revelam que o “bom professor”, para eles (as), é aquele que “*é amigo, educado e que sabe ensinar*” e que “*uma boa aula*” deve “*ser interessante, contar com a participação de todos e ter entrosamento entre professores e alunos*”.

Quanto ao saber ensinar, essa constitui a “ausência” mais marcante de que se ressentem no trabalho de seus professores e professoras.

Para os alunos os motivos da indisciplina, estão relacionados ao desempenho didático do professor: “*aulas chatas, muita (ou pouca) lição e falta de controle da classe pelo professor* (Meconi, 2004, p.113).

A análise da função da escola acaba desembocando na ação dos sujeitos que a compõem e se a escola não cumpre seu papel, pode-se pensar que isso se articula aos “modos” como esses papéis são desempenhados.

## 2.2. Os sujeitos na escola: Professores e Alunos

### 2.2.1. Os alunos

Giovanni (2006) focaliza opiniões expressas por alunos acerca de seus professores e do trabalho que realizam em sala de aula. Com base em estudo sobre alunos desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino superior, põe em destaque o fato de que, desde muito cedo, as crianças vão construindo referências sobre as escolas e seus professores, o papel que desempenham e o papel que eles próprios podem assumir como alunos no interior das escolas:

(...) terminando por desenvolver e revelar uma aguda sensibilidade e percepção a respeito do que é próprio à instituição escolar e ao trabalho docente e do sentido que atribuem ao ato de estudar e aprender (p.301/302).

Segundo a autora, no exercício deste “ofício de aluno”, vão agregando novas informações e as respostas nos depoimentos surpreendem. Segundo ela, de um lado, todos afirmam gostar da escola e, de outro, revelam uma aguda percepção do que é próprio à natureza do trabalho pedagógico na escola.

Para eles, escola serve para “aprender coisas”, “ter futuro”, “ficar inteligente”; enquanto que as aulas são consideradas boas quando “tem professor que explica”, o “professor não xinga”, “mostram a prova com nota”, entre outros. Além disso, para eles, as características de uma escola considerada boa são restritas e se concentram à higiene e a limpeza. Quando indagados sobre o que mais gostam de fazer suas respostas variam desde “estudar”..., “escrever”..., até “jogar bola”..., “andar sozinho”, etc.

Indagados sobre os conteúdos das disciplinas, “(...) suas opiniões expressam as relações que estabelecem entre esses conteúdos e atividades” (p.319) e também em relação “(...) a situações afetivas nas relações entre professores e os alunos” (p.319). Os alunos revelam ainda o que esperam da escola e num retrato da sala de aula deixam ver ações que se traduzem em duas características básicas: “o saber ensinar” como elemento valorizado e falta mais marcante e “a homogeneidade na forma e no conteúdo”, como ausência de descobertas e as aulas como aquele “remédio amargo” a que todos estão sujeitos. Em seus depoimentos, revelam ainda, que, o brincar e ficar alegre são considerados impróprios.

O olhar discente tem se revelado, então, um “observatório” privilegiado não só para compreensão do cotidiano e do trabalho pedagógico nas escolas, mas de forma especial para a compreensão dos próprios alunos e das relações que estabelecem com esse universo.

A orientação teórica do trabalho se insere na perspectiva dos estudos sociológicos e culturais e problematiza as relações entre educação escolar e contextos sócio-culturais de adversidade e pobreza em que atuam professores e seus alunos. Busca identificar no conjunto das mudanças sociais e educacionais atuais, os vínculos entre educação e pobreza que vêm sendo denominados como “fronteiras de exclusão/fronteiras educativas” nos estudos de Redondo (apud, Giovanni, 1996):

(...) essas fronteiras de exclusão atravessam o campo educativo e afetam particularmente as escolas marcadas por contextos de pobreza e por condições adversas de trabalho e atuação docentes (p.303).

Os conceitos de pobreza e adversidade estão presentes também, segundo Giovanni (2006):

(...) em estudos de Celman (1999) e Sirvent (1998 e 2004) e se ampliam com o conceito de “pobrezas múltiplas” desenvolvido por Sirvent para identificar e compreender o impacto que a pauperização crescente da população foi deixando na vida cotidiana dos diferentes segmentos sociais (p.304).

As “pobrezas múltiplas” são aquelas que ultrapassam as carências materiais e incluem a pobreza de compreensão e entendimento que dificultam o manejo da informação e a construção de um conhecimento crítico sobre o cotidiano.

Celman (apud, Giovanni, 2006) em seu estudo sobre a escola e aqueles que nela convivem na adversidade, identifica cada uma dessas pobrezas, analisando situações adversas, consideradas como aquelas que se caracterizam por ser “(...) o contrário do necessário ou do esperado” (p.305). As situações adversas analisadas não são as mesmas para todos os sujeitos, são mediadas por interpretações atribuídas pelos sujeitos envolvidos e seu caráter adverso depende dessas interpretações.

No Estado de São Paulo, as escolas mais atingidas por esse contexto de pobrezas e adversidades múltiplas são, segundo Giovanni (2006), as chamadas “escolas de passagem”, pouco prestigiadas por professores e que têm na maioria de seu público discente, alunos de famílias migrantes, instáveis na região. Ainda segundo a autora, essas adversidades também afetam professores, desde sua formação até sua atuação em nossas salas de aulas.

Ainda em relação a essas adversidades, ao analisar em dados de uma turma de alunas em formação para o magistério, Giovanni e Onofre (2004), assinalam o despreparo das

professorandas para o estudo e o fato de que os projetos político-pedagógicos dos cursos de formação para o magistério na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental vêm sendo submetidos em seu desenvolvimento a:

(...) sucessivos mecanismos de aligeiramento e perda de identidade, ignorando os índices sempre alarmantes de fracasso escolar, os quais resultam num perfil de jovens aspirantes ao magistério, cada vez mais distante do perfil necessário à formação do (a) alfabetizador (a) (Giovanni, 2006, p.307).

Os dados reunidos pelas autoras revelam que a dualidade e ambigüidade na organização atual dos espaços e tempos de formação, só vêm agravando ainda mais esse despreparo dos professores para as novas demandas da escola e da sala de aula, quando necessitam atribuir identidade e significado aos diferentes momentos da trajetória de desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental.

A tais fatos somam-se segundo as autoras, a ambigüidade das políticas públicas, que em seus textos legais revelam não ter clareza das demandas com que se confrontam os professores e isto entre nós, tornou-se regra e não exceção.

A pesquisa, segundo Giovanni (2006), através do conjunto dos resultados obtidos - revela que, na visão dos alunos ao descreverem seus professores, rotinas e atividades - há uma quase total ausência de “bons professores” em suas trajetórias escolares. Segundo a autora, sob o olhar desses alunos é possível descortinar um cenário no qual o exercício da prática docente parece se dar às cegas, no que diz respeito às demandas e características da profissão.

Na análise sobre o grupo de professoras em formação, as autoras, Giovanni e Onofre (2004) relatam que o modelo pedagógico pressuposto em seus depoimentos ainda continua a ser: “(...) trabalhar com todos ao mesmo tempo e da mesma forma” (p.322).

Para Giovanni e Onofre (2004): “(...) essa lógica tão comumente expressa por boa parte das professoras já em exercício nos diferentes graus de ensino e também presente nos depoimentos das professoras em formação” (p.322), mostra a recorrência do pensamento do professor: “(...) vou fazer tudo sempre do mesmo jeito para todos...”. Ou ainda “... o trabalho deve ser exatamente igual em todas as classes” (p.322). Trata-se de atribuir ao trabalho docente uma ética que postula a igualdade dos alunos e a objetividade das regras. Segundo essas autoras, nos cursos de formação de professores “(...) essa ética se repete (e se ensina) e, com ela, os mecanismos de exclusão atrelados à relação com o saber” (p.322).

Giovanni (2006) coloca uma questão que parece muito instigante do ponto de vista da formação; “(...) mas como ensinar (e aprender a ensinar) a reconhecer a existência desse tipo de sofrimento social a que se referem os “índices de fracasso escolar”?” (p.328). E

acrescenta que muito mais que protestar ou discursar sobre ele, importa primeiro reconhecer sua existência, e esse reconhecimento precisa fazer parte de uma memória profissional construída coletivamente num processo de reflexão que cada escola deve buscar em seu dia-a-dia e em cada curso e instituição formadora de professores.

### **2.2.2. Os professores**

Com o objetivo de caracterizar a situação de crise no ensino brasileiro, o artigo de Marin (2006) busca investigar como os professores se manifestam sobre alguns aspectos da realidade escolar, com destaque para as expectativas de professores sobre seus alunos. A questão orientadora da coleta e análise dos dados incide sobre o modo pelo qual os professores se manifestam sobre alunos:

(...) tais esquemas de percepção, de apreciação e de ação, adquiridos pela prática, a partir de práticas de gerações sucessivas constituem, a meu ver, modos de flagrar facetas da cultura docente no interior das instituições (p.286).

O material analisado focalizou apenas os estudos que tivessem o professor como origem das informações. Nesse sentido, a autora ressalta que a leitura desse material foi decepcionante, considerando-se a precariedade das informações disponíveis. “Os selecionados o foram pela possibilidade de se enquadrar em dois critérios: professores que falaram de alunos e certa clareza sobre o que falaram” (p.287).

Após a seleção do material constante das fontes, a autora relata que, as manifestações dos professores sobre os alunos foram agrupadas em algumas chaves de análise, distribuídas em manifestações: míticas e metafóricas, depreciativas, sobre as atividades escolares, sobre as relações com as famílias, às que envolvem afetividade e sobre moral e boas maneiras.

Uma primeira característica dos professores, observada pela autora, é a ambigüidade de manifestação, no conjunto se verificam apreciações conflitantes, ora classificando os alunos de um modo, ora se manifestando por meio de expressões adjetivas inversas.

Em relação aos alunos, são freqüentadores de escolas públicas, oriundos de camadas desprivilegiadas, quer no que se refere ao capital econômico, quer no que se refere ao capital cultural. Mais de 90% das crianças moravam com suas famílias, 70% em casa própria e com material escolar regular fornecido pela família.

As manifestações dos professores em relação a estes alunos se traduzem de acordo com chaves de análise, aqui resumidas da seguinte forma:

- Míticas e metafóricas: São modos de exprimir a metáfora que compara a criança a uma flor ou a metáfora da “lapidação” ou “escultura”, concepção da criança como massa inerte a ser esculpida. Veiculam uma visão dissimulada, uma justificativa racionalizada do apequenamento da importância da atuação docente, na medida em que as dificuldades dessa ação se fazem, em função das reações dos alunos que não se submetem a tudo que se tenta sobre eles. A manifestação em relação ao aluno ideal cria uma cultura do ideal que faz com que boa parte das demais apreciações se caracterize de modo tão negativo. São modos de expressão que falseiam a realidade e ao mesmo tempo demonstram o desconhecimento da realidade escolar.
- Depreciativas: As manifestações depreciativas referem-se a modos diversos de classificação: “gordo”, “teimoso”, “chorão”. Adjetivações que revelam juízos sobre a aparência física, atitudes, reações indesejadas diante das exigências ou até o estranhamento de uma condição que deveria ser aceita, como por exemplo, o fato de ser criança. Tais depreciações não são próprias apenas de professores investigados nas décadas de 80/90, nas décadas anteriores já se detectou a presença da dificuldade de professores ao enfrentar crianças negras e pobres, consideradas entre outras coisas de aprendizagem difícil.

São percepções severas, brutalmente expressas, que legitimam na escola modos de classificação social depreciativos em que a hexis corporal é focalizada a partir de índices de corpulência, ou com o uso de eufemismos como, por exemplo, os diminutivos de modo a suavizar a expressão (Marin, 2006, p.291).

- Manifestações sobre as atividades escolares: Estas manifestações têm tom negativo e se expressam em falas como: “não acompanha”, “não tem base”, “não estão preparados”, “não querem nada”, “a classe é bem lenta”, etc. Esse tom negativo antecipa um tom de condenação, com expectativas que determinam o sucesso ou o fracasso do rendimento. São apreciações que não apontam condições de recuperação, feitas com um tom de desânimo. Verifica-se tratar-se de denúncias estereotipadas, transmitidas de uma geração a outra de professores. Por outro lado, há manifestações positivas como: “tem aluno que se interessa”, “têm vontade”, “prestam atenção”, no entanto, essas manifestações chamam a atenção pela ausência de referências ao processo de ensinar e aprender. Constituem reclamações, mesmo quando se referem de modo positivo, pois são considerações feitas de modo genérico e relacionado a

atitudes em sala de aula. Foram muito raras as manifestações relativas a atitudes: “curioso”, “hiperinteligentes”, de modo geral, as apreciações se referem a qualidades morais ou condições pessoais em detrimento dos saberes do aluno.

- Manifestações sobre as relações com as famílias: Os professores se manifestam sobre as famílias dizendo que há “pais separados”, “tem problemas familiares”, “lares desestruturados”, “a criança é fruto do meio”, etc., relacionando tais caracterizações com as dificuldades enfrentadas pelas crianças e por elas no decorrer do processo educativo. Apontam dificuldades em enfrentar crianças em condições precárias, além de desconhecem o meio em que essas crianças vivem. Repetem de modo mecânico as considerações genéricas ouvidas em outros ambientes. Falam também sobre a ausência de participação das famílias na vida escolar dos filhos, com expressões como “não tem orientação dos pais”, “os pais não auxiliam”, expressões que se configuram em queixas comuns entre os professores.
- Manifestações envolvendo afetividade: A afetividade norteou grande parte das manifestações dos professores: “são carinhosos”, “amorosos e dedicados”, expressões que caracterizam positivamente os alunos. A referência a essas manifestações aparece também quando os professores se referem às ausências delas: “são carentes”, “perdidos”, “infelizes”. Tanto num tipo como noutra as expressões são de cunho moral e

(...) reproduzem o discurso de carência que penetrou o campo educacional, abordando a carência ou *déficit* cultural e a carência afetiva como categorias explicativas das questões e problemas debatidos como fracasso escolar e sua relação com as camadas mais pobres das populações em diversos países (Marin, 2006, p.294).

- Manifestações sobre “moral e boas maneiras”: As condutas dos alunos: Há uma preocupação intensa dos professores quanto as atitudes dos alunos na sala de aula, às vezes, as manifestações são genéricas, apontando que os alunos são “malcriados”, “mal educados” ou ainda que “tem maus hábitos”; outras vezes, as adjetivações vem acompanhadas de dados explicativos: “mal educado: é cínico, faz careta”, “tem aluno sem educação, estúpido”. Em certas manifestações aparece a ausência de determinadas atitudes: “não tem respeito”, “petulantes”, “irônicos”. Em outras, deixam evidenciar costumes nos alunos, “sincero”, “obediente”, “atencioso”.

Essa talvez seja a chave de análise em que se encaixe a maior parte das manifestações. Aqui também há muitas expressões genéricas pelas quais os alunos são classificados: “indisciplinados” é o termo mais freqüente utilizado nesta direção (Marin, 2006, p.296)”.



Essas condutas abrigam tanto aspectos positivos como negativos. Alguns professores explicitam descritivamente essas condutas, outros simplesmente denunciam: “aquele aluno é mais peralta, danado”, “são barulhentos por natureza”, “a 5ª série é barulhenta, sem limites”, “são meio nervosos”. Também nesta chave quando se manifestam de modo positivo o fazem de modo que as virtudes sejam também negativas: “sabem respeitar, mas são agitados”, “sabem respeitar, mas são apáticos”, etc. Ainda em outra perspectiva, há manifestações que demonstram a insatisfação dos professores, quando as situações se mostram inversas: “são quietas demais, não abrem a boca”, “o que chama a atenção é o desorganizado”, entre outros.

Está subjacente a tais manifestações a concepção relativa ao que é parte da cultura, ou seja, parte do que se considera civilizado, componente cultural sobretudo da burguesia, ou seja, as “boas maneiras” compõem a ajuda dada pelas famílias ao processo de socialização primária das crianças e nem sempre presente do mesmo modo nas famílias das camadas mais pobres, tanto no que se refere ao capital econômico quanto ao capital cultural (Marin, 2006, p.297).

Àquelas condutas, culturalmente esperadas, não fazem parte do cotidiano daquelas famílias e há expectativas de que a escola cumpra esse papel, há ainda expectativas de que a identidade professoral com frações da classe média exiba tais “boas maneiras” e as ensine aos alunos.

Em suas considerações finais, Marin (2006) coloca que, a partir da análise das manifestações, é possível concluir que estas contêm, sobretudo julgamentos ou referências a:

(...) uma taxionomia prática que não é neutra socialmente. As manifestações são feitas a partir de critérios externos à vida escolar, externos ao que deveriam tecnicamente, utilizar (p.298).

E mais adiante complementa que:

(...) tais modos de classificar os alunos são gerais entre o corpo docente, e é possível identificar uma certa hierarquia que contém manifestações severas e outras mais leves.

A utilização das expressões captadas nas pesquisas é tão adequadamente considerada como social que não permitiu, sequer se levantou, a hipótese de não se saber do que elas falavam ou escreviam. Havia a clara presença de um referencial tácito, oriundo do conhecimento prático da vida em sociedade para elas e supostamente para quem fez as pesquisas (Marin, 2006, p.298).

Finalizando afirma que:

(...) essas expressões de sistema de valores representados pelos adjetivos trazem o tom de evidencia do que manifestaram. Estavam imbuídas da autoridade pedagógica a elas outorgada institucional e socialmente (p.298).

### 2.3. Os elementos constitutivos da relação professor-aluno

André (1988), em seu artigo elaborado com o propósito de oferecer elementos para a construção de um novo saber e um novo fazer didático, analisa situações de sala de aula, com base nas concepções de dominação e resistência. A idéia de dominação, segundo a autora, parte das teorias da reprodução social e cultural com enfoque determinista. Já a concepção do termo resistência fundamenta-se na “(...) afirmação de que a relação dominador-dominado é dialética e pode ser superada historicamente” (p.10).

A resistência é entendida como um conjunto de práticas, exercidas por grupos subordinados, que se expressam sob a forma de oposição, numa tentativa de barrar a dominação, de não perder sua identidade e seus costumes. São os comportamentos contraditórios e ambíguos e as situações conflituosas, presentes na realidade social, que permitem que tal resistência apareça. A resistência implica negação, insubmissão, reelaboração, reinvenção, rejeição, podendo ser decorrente de comportamentos conscientes ou inconscientes (André, 1988, p.10).

A autora busca na relação cotidiana da sala de aula, “(...) encontros e desencontros que caracterizam o cotidiano da relação professor-aluno durante o processo de transmissão/apropriação do conhecimento” (p.12). Para ilustrar a ocorrência de resistências na sala de aula, a autora descreve situações nas quais os alunos buscam tardar a aula propriamente dita, distraindo a professora com outros assuntos, numa dinâmica chamada de “processo de sabotagem”, pois, embora não queiram o conteúdo daquela aula, há toda uma carga de valores e expectativas que os faz permanecer ali e assim recorrerem à alternativa do boicote. Nessas mesmas situações descritas, a professora fica em sua mesa, fazendo outras coisas e agindo como “cúmplice da sabotagem”.

Porém, há momentos em que realmente os alunos se envolvem e estes dizem respeito a momentos em que podem falar de suas vidas, de suas experiências. No entanto, segundo a autora, esses espaços são raros e a prática escolar parece marcada mais pelos desencontros do que pela consonância entre os sujeitos.

Nas situações descritas, a professora tenta pôr em prática todo um ritual pedagógico e os alunos tentam se contrapor através de conversas, reclamações, falta de atenção, etc. Para André (1988) a questão ideológica está posta na sala de aula, o processo de transmissão encerra a significação do padrão comportamental, os valores não passam de preconceitos que dirigem e orientam a prática dos indivíduos com uma visão da realidade como algo pronto e

acabado. Não há reflexão, os valores são apresentados como naturais, não há nenhuma referência aos problemas sociais que os envolve, o discurso é carregado de chavões e lugares-comuns, “(...) evitando assim que ele reconheça o fracasso e enfatizando a existência da terminalidade” (p.16).

A prática pedagógica lança mão do emocional, indicando a natureza eminentemente ideológica da prática pedagógica, com ausência de reflexão e análise crítica, construindo uma concepção de mundo e de homem como realidades abstratas.

Entre as situações observadas pela autora no cotidiano escolar, André (1988) destaca os momentos de repreensão para exemplificar a abstração como norma de ação da prática pedagógica: a professora censura os alunos que não fizeram a tarefa, diz que a tia vai ficar triste, ressalta a importância de chamá-los à atenção, entre outros. Esses encaminhamentos denotam que há um descuido com a atividade cognitiva, a aula é constantemente interrompida para que posturas e atitudes sejam reforçadas:

A aula é interrompida, várias vezes, por diferentes razões: recados administrativos e pedagógicos, comentários dos alunos, que dizem respeito a assuntos distantes do que está sendo tratado na sala de aula, comentários das professoras que não estão relacionados à atividade que está sendo realizada (André, 1988, p.18).

A autora registra ainda que, o momento da avaliação é um momento de tensão, de inquietação, “percebeu-se uma simultaneidade de reações que caracterizam a aprendizagem como algo muito distante do cotidiano dos alunos” (p.19). Isto se dá pelo fato de que o processo de aprendizagem comporta um ritual que indica ausência de momentos isolados de aprendizagem, com espaços apenas para aprendizagens padronizadas e, quando o aluno reivindica essa aproximação com situações que se identifiquem com seu entendimento, é repreendido, “a falha não pode ser indicada por aquele indivíduo que está em posição subalterna. Em outras palavras, o erro do professor não pode ser indicado pelo aluno” (p.20).

Finalizando o relato de sua investigação, a autora, reporta-se aos recursos didáticos e classifica seus usos na sala de aula como contraditórios. Começa por perguntar, o que os alunos desenham? Sua análise mostra que desenham e pintam coisas isoladas, sem sentido, o desenho não é construído, deixando ver que o desenho livre quase não é explorado.

O quadro-giz, segundo a autora, é muito explorado pelos professores, aparece como um instrumental que interfere nas relações sociais e é por estas afetado. “É no quadro que a

professora convida os alunos a participarem da aula” (p.21). Os alunos vibram quando podem ir ao quadro, muitas vezes, enquanto a professora está distraída, eles chegam perto dele e riscam, desenham, registram, expressam. No entanto, a professora os repreende.

Conclui dizendo que, o que se pode dizer em termos gerais é que o processo de interação é fruto de uma relação pedagógica e de um movimento no qual se confrontam atitudes de aproximação e afastamento, participação e apatia, de cooperação e competição.

O que entra em jogo nesse processo é um conjunto de sentimentos e pensamentos, de valores e de experiências que fazem parte da história social de cada indivíduo e que se expressam nas relações sociais construídas no cotidiano escolar. As situações de sala de aula se configuram como um entremeado de confrontos interpessoais, que carregam toda uma determinação ideológica de modos de ver, sentir e interpretar o mundo (André, 1988, p.22).

Segundo a autora, parece haver todo um movimento para evitar uma análise mais crítica desta realidade. Este trabalho foi realizado há duas décadas, e mesmo assim, não é possível dizer que avançamos.

Alguns estudos mais recentes mostram a recorrência de muitas situações pontuadas por André (1988). A partir de outras entradas e chaves de análise, o estudo de Sampaio (1998) propõe-se analisar como esse processo vem ocorrendo.

No estudo de Sampaio (1998), a autora busca elucidar as condições do fracasso escolar por meio da análise de recursos impetrados por alunos ou seus responsáveis, discutindo o atendimento dado aos alunos em uma escola pública paulista.

Promove em seu trabalho uma discussão sobre o currículo e a produção do fracasso escolar, através da análise dos critérios utilizados para avaliar esses alunos e salienta que neste aspecto os professores apontam os “pré-requisitos” como fundamentais para que os alunos obtenham sucesso na escola. A estes pré-requisitos estão relacionados hábitos, atitudes e valores que são cobrados dos alunos como exigências naturais, mas que, no entanto, não se mostra claro em nenhum momento do processo de aprendizagem no currículo oficial.

Desta perspectiva, afirma que o professor é colocado como responsável pelo ensino e o aluno pela aprendizagem, não estabelecendo um vínculo que os torne sujeitos de um mesmo processo, resultando em “práticas que divorciam aprendizagem e ensino” (p.229).

Este é um aspecto revelador, um indício bastante significativo para entendermos a distância e o individualismo que gera o crescente desinteresse do aluno pela escola e a desistência de muitos professores em lidar com estas questões.

A autora revela ainda que, muitas vezes, os professores cobram dos alunos aquilo que não foi privilegiado em seus planejamentos, nem em suas práticas cotidianas. Os tais pré-requisitos parecem considerados pelos professores como algo inerente aos alunos, algo que não precisa ser construído em nenhum momento da prática pedagógica.

As expectativas não atendidas produzem um distanciamento do professor, criando mecanismos de defesa e não acolhimento e o aluno, por sua vez, é apontado como culpado pelo fracasso escolar por problemas de ordem pessoal, familiar e social.

Neste sentido, é possível pensar que se não há na realidade de nossas salas de aula uma relação entre ensino e aprendizagem, que tipo de relação então se construirá entre professores e alunos?

Um dos elementos que traduz esse distanciamento entre os sujeitos e que é muito comum na fala dos professores é a indisciplina, questão discutida em algumas pesquisas e apontada como elemento dificultador do processo ensino-aprendizagem e por que não dizer da própria relação entre os atores desse processo.

Em estudo recente sobre esse tema, Ledo (2009) faz um balanço da indisciplina escolar nas pesquisas acadêmicas tendo como foco referências a alunos e professores, às famílias e à escola, aos contextos locais e sociais e ao sistema de ensino.

Considera que a indisciplina causa um conhecido mal estar nos professores, levando-os a uma espécie de passividade: “(...) a indisciplina, então, ao provocar nos professores sentimentos negativos, acaba conseqüentemente afetando seriamente as suas atuações profissionais” (Ledo, 2009, p.15).

No entanto, segundo o autor, a indisciplina sempre fez parte do mundo escolar e há correntes de pensamento que atribuem sua ocorrência ao aluno e outras ao professor, porém, ressalta que também a escola estaria em descompasso em relação às novas subjetividades:

(...) se, entre a maioria das instituições modernas (hospitais, família, fábrica, etc.) o espaço-tempo passou por certa flexibilização, a escola, segundo o autor, ainda é marcada pela rigidez do confinamento (Ledo, 2009, p.22).

Nas pesquisas analisadas pelo autor, algumas têm como foco as implicações do fenômeno na figura do professor e nas demais embora não seja a figura principal, denotam em sua postura um papel relevante no desvendamento da questão: “(...) na perspectiva pedagógica a razão principal da indisciplina estaria vinculada ou às falhas dos professores ou a um currículo em descompasso com a cultura do aluno real” (p.111).

Por outro lado, Ledo (2009) ressalta que, nas perspectivas sociológicas, o foco de análise deixa de ser o professor e a atenção se volta para os sujeitos da indisciplina: os alunos. Deste ponto de vista a indisciplina deixa de ser considerada apenas do ponto de vista das falhas pedagógicas ou das condutas dos professores, focando, por exemplo, os conflitos entre pares.

Em alguns trabalhos parece surgir de forma velada um possível juízo de valor que ora tenta culpabilizar o professor, ora o aluno e em alguns momentos também a escola. No entanto, o que aparece de forma clara são aconselhamentos em torno do diálogo e da compreensão do fenômeno, na tentativa de minimizar seus efeitos no cotidiano das escolas.

Ao concluir sua análise, o autor relata que “(...) nenhum pesquisador defendeu algum tipo de punição para as transgressões. Defenderam o diálogo e as atividades pedagógicas” (p.132).

Já Corrêa (2005) faz uma análise sociológica da indisciplina na escola, recorrendo às contribuições da Teoria Crítica da Sociedade. Focaliza os registros de ocorrências disciplinares, buscando compreender a indisciplina escolar no Ensino Fundamental.

Segundo o autor, as relações sociais na sociedade capitalista estariam provocando uma espécie de dessensibilização dos indivíduos, contribuindo para a agressividade e a indiferença entre as pessoas, o que marca o surgimento de conflitos gerados pela frieza com que se dão as relações e que se reflete na escola através da indisciplina. Conclui ao final, que a investigação embora deixe lacunas devido à limitação das fontes, possibilita uma interpretação onde se verifica:

(...) com base na apresentação e análise das ocorrências disciplinares, que, de um modo geral, a indisciplina constitui-se num problema que afeta todas as turmas, bem como todos os alunos, independente do sexo, da idade e da série, apesar de que, dependendo dessas ou de outras variáveis, pode manifestar-se de modo diferente (Corrêa, 2005, p.192).

Para compreender a indisciplina, de uma perspectiva pedagógica, analisando a sua ocorrência em sala de aula, Bocchi (2002) elenca comportamentos de indisciplina e relaciona-os com a atuação do professor em sala de aula.

Em relação aos alunos, a autora relata que eles consideram a indisciplina um incômodo se o professor é tido como “bom”, e um ato legítimo, quando o professor é tido como “ruim”. Assim, os alunos consideram que a indisciplina “tem a ver com a relação professor-aluno estabelecida em sala” (2002, p.07).

A autora coloca ainda que, por outro lado,

(...) 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 (...) (2002, p.08).

Assim, estabelecendo relações entre os sujeitos, na tentativa de compreender o fenômeno da indisciplina, a autora, encerra seu trabalho concluindo que não se pode fazer referência à indisciplina em sala de aula, desvinculando-a da atuação do professor. Parece-me que nesta questão há um jogo de empurra no qual, professores e alunos culpam-se mutuamente pela indisciplina.

A atitude de buscar culpados parece mostrar que, os sujeitos mais diretamente ligados a sua ocorrência sentem-se incomodados com o fenômeno e a autora, busca desvendá-lo tendo como base as transgressões dos alunos na sala de aula e a ação do professor diante dos acontecimentos. Segundo Bocchi (2002):

(...) os comportamentos de indisciplina são produtos das contingências arranjadas pelo próprio professor em sala de aula, consideramos que a sua ocorrência deva ser analisada a partir das relações estabelecidas entre professor e aluno em sala de aula (p.11).

As relações estabelecidas em sala de aula, foi preocupação também na pesquisa de Oliveira, M.I. (2002), ao analisar a representação social dos professores. Aponta que, ao mesmo tempo em que professores queixam-se de comportamentos inadequados, não fazem nenhuma referência no sentido de repensar suas práticas. O aluno, por sua vez, baseado em seu senso crítico, reconhece a necessidade da autoridade do professor para manter a ordem, fazendo juízos da atuação do professor.

Diante de tal impasse, o clima de sala de aula parece ganhar uma dimensão hostil na qual, a cultura escolar exercida, coloca os sujeitos em situação de oposição. Sinaliza uma tensão entre professores e alunos que mutuamente esquivam-se das conseqüências do fenômeno da indisciplina, o que denota ausência de interação entre os sujeitos e aponta para uma relação deficiente que, segundo Oliveira, L.P.A. (2002) pode ser conseqüência de influências das diversas abordagens pedagógicas ao longo do tempo, e que este fato gerou deturpações no entendimento do papel do professor, frente ao comportamento dos alunos.

Araújo (2002), por sua vez, aborda esse comportamento pela ótica da disciplinarização do corpo na pré-escola, para entender como professores e alunos lançam mão do espaço de sala de aula e, conclui que este espaço poderia ser mais bem explorado através de uma prática que contribuísse para a reprodução de uma relação na qual a criança se sentisse acolhida, impedindo assim, que o ambiente escolar fosse portador de “(...) um embate

entre aquela criança real e o ambiente cultural que a recebe e, na maioria das vezes, luta contra ela” (Araújo, 2002, p.16).

Os trabalhos de Araújo (2002), Oliveira, M.I. (2002) apontam o professor como o sujeito capaz de minimizar o problema, questionando suas práticas, e outros como os de Corrêa (2005), Bocchi (2002) identificam o aluno, como portador de ações que instigam e agravam o problema da indisciplina.

Surgem, portanto, nas pesquisas que abordam a indisciplina aspectos como: identificação do fenômeno em vários níveis de ensino (pré-escola, ciclo I, ciclo II), várias faces de percepção (transgressões de ordem verbal e não verbal, rejeição que se traduz em atitudes e comportamentos), articulação da gênese do problema à relação que se estabelece em sala (apontando as práticas como capazes de reforçar ou minimizar sua ocorrência), entre outros. Aparece ainda outro aspecto importante, que é o jogo de forças entre professores e alunos.

As considerações dos pesquisadores remetem a uma preocupação com o que se passa na sala de aula, além de comportar uma orientação para o cuidado e o diálogo em relação às práticas pedagógicas e aos modos como ela se processa entre os sujeitos – professores e alunos – que favorecem entre outras ocorrências, o fenômeno da indisciplina.

Por outro lado, tornar possível o diálogo entre os sujeitos não constitui uma tarefa fácil, ela exige entre outros aspectos o uso da autoridade, aspecto que denota a fragilidade das relações e a busca de legitimidade de posições.

Casco (2007) analisou esse campo de tensões, abordando os diferentes de tipos de autoridade professoral e suas associações com as relações sociais. Segundo esse autor, no face a face da relação pedagógica que se dá na sala de aula, o professor deve poder mediar às regras, corresponder às prescrições oficiais e ensinar os conteúdos previstos para alunos que reagem aos intensos processos de despersonalização, que não prevê a diferenciação entre os indivíduos.

Isto requer do professor um domínio de conhecimentos que coloca em cena na relação pedagógica, mas requer também uma mediação entre seu plano afetivo pessoal e o dos alunos. É preciso uma mediação que aproxime os sujeitos, pois,

“(…) a insistência dos professores em se “afastar” do mundo extra-escolar podem também compor a constelação de elementos que favoreceriam o surgimento de expressões de não-aceitação de sua autoridade em sala de aula” (Casco, 2007, p.31).



Se os professores, segundo o autor, criam um mundo à parte, colabora para afastá-lo ainda mais de seus alunos, pois não fala a linguagem deles, torna-se fictício, irreal e por isso objeto de repulsa. Para Casco (2007) a posição hierárquica é a que legitima o exercício da autoridade professoral:

(...) ainda que toda a autoridade se constitua, inequivocadamente, a partir de sua posição hierárquica, ela pode vir a ganhar contornos distintos, segundo as dinâmicas instauradas, concretamente, pelo professor, na relação com os alunos. A autoridade como produto da relação professor-aluno, implica o vínculo entre as partes, sendo o professor competente para, junto com os alunos, gerar um poder em conjunto; quando o professor se faz disponível para dividir sua autoridade com o grupo de alunos, sob sua orientação, isso implica numa espécie de divisão do poder (Casco, 2007, p. 59).

Suas conclusões expressam que “(...) os alunos que mais participaram espontaneamente das aulas tenderam a ser os principais alvos das repreensões relativas à realização das tarefas escolares” (p.243) e ainda que:

(...) os professores parecem reforçar características já existentes e pouco contribuíram para o estabelecimento de ações de modo a favorecer que os alunos pudessem ultrapassar suas dificuldades e trocar experiências visando atingir objetivos comuns. (p.243).

Este aspecto denota que, o professor não parece disposto a compartilhar o poder na relação pedagógica e o aluno por falta de orientação, acaba criando alianças ou aprendendo a se virar sozinho. Fica a impressão de uma apatia gerada pela falta de interação entre os sujeitos, criando redes independentes de convivência, o professor se fecha em seu mundo e os alunos por sua vez, criam estratégias para defender-se do afastamento criado ou sugerido pelo professor e sobreviver no mundo escolar.

Em outra perspectiva, esses problemas de poder e autoridade, são encarados por Noblit (1995), com o olhar de desvelo na sala de aula. O autor considera que, poder e autoridade se traduzem por parte do professor, em compromisso com a prática pedagógica, construindo uma cultura escolar não permissiva, mas ao contrário, relacional e recíproca.

Para ele, esse contexto se define em um espaço para o aluno e outro para o professor, os dois passam a ter voz no processo ensino aprendizagem, há uma participação conjunta e interativa entre os sujeitos. Segundo o autor, compartilhar as decisões torna os confrontos mais sutis, os sujeitos se identificam, fortalecendo vínculos e identidades.

Noblit (1995) aponta que o poder e a autoridade na sala de aula podem contribuir para a construção de uma relação que favoreça a convivência entre os sujeitos, fortaleça os

vínculos e evite o distanciamento e a necessidade de pensar em estratégias para fugir ao embate que se cria no dia-a-dia da sala de aula.

A mediação e as práticas pedagógicas, que configuram os desafios de saber ensinar e o que leva professores a serem bem sucedidos, objeto de pesquisa de Moysés (1994) revelam que esse sucesso é possível na medida em que, os objetivos cognoscentes se mostram claros, articulados a uma preocupação constante no sentido de que o tempo de ensino seja determinado pelo ritmo da aprendizagem. A prática pedagógica envolve comandos que delineiam atitudes e demandam uma relação entre os sujeitos que, a todo tempo estão conversando, ouvindo, observando; comportamentos que surgem a partir de posturas adotadas em sala de aula.

Essas reflexões surgem também, no trabalho desenvolvido por Silva (1997) quando analisa a passagem dos alunos para a quinta série, momento em que são confrontados com uma realidade que lhes impõe uma convivência com vários professores, e se há algum rito de passagem nesta etapa.

Os dados de Silva (1997) mostram que os elementos apontados por Moysés (1994) na configuração do desafio de saber ensinar como: objetivos claros, respeito aos tempos de aprendizagem articulados a posturas de ouvir, observar, conversar, etc., são as ausências que causam os problemas enfrentados na quinta série, que impedem que a relação professor-aluno promova um processo ensino aprendizagem mais coerente.

A relação aparece centrada no professor, cobrando dos alunos desempenhos para os quais não estão preparados: seus comandos não são claros, não param para ouvir as crianças e toda fala expressa por elas tem conotação depreciativa.

Enquanto a pesquisa de Moysés (1994) exemplifica práticas culturais que atingem às reais necessidades do processo ali desenvolvido alcançando melhores resultados, no trabalho de Silva (1997) as práticas se revelam mais superficiais, generalizadas e distantes da realidade vivida, o que acarreta comprometimento para a socialização e para a aprendizagem.

Embora Silva (1997) tenha pesquisado duas escolas, as diferenças entre elas são muito sutis, o que reforça a idéia de que a cultura presente na escola está cristalizada e influencia a relação professor-aluno.

Estes modos de pensar e agir, trazem conseqüências não só para a relação entre alunos e professores, mas também entre estes e o conhecimento.

Edwards (2003) aborda a relação entre sujeito e conhecimento no universo da escola e aponta que:

(...) os sujeitos têm um modo singular de apropriar-se do conhecimento que tem a ver com seus conhecimentos prévios e com suas histórias, por isso não se pode pretender uma relação linear entre o que se ensina e o que se aprende. Em meio a ambos os processos está a incógnita que significa a singularidade da apropriação (Edwards, 2003, p.125).

Esta singularidade é resultado dos processos de socialização a que o sujeito foi submetido, gerando disposições que se traduzem em pistas e sinais, para os quais é preciso como cita Ginzburg (2007), quando discute a importância dos sinais propor “(...) um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (p.149), e que muitas vezes passam despercebidos no cotidiano da escola.

Para revelar dados marginais, tudo é relevante, nesse sentido Laplane (2000) buscou a possibilidade de analisar o silêncio como parte do processo de interação, na tentativa de apreender o que ocorre quando esta voz não é parte do processo,

De modo bastante interessante, aponta que os silêncios dos sujeitos não são homogêneos, sendo que alguns podem ser considerados como episódios de linguagem, para os quais devemos produzir sinais de escuta.

Aprendemos que os processos de interação podem ser apenas intuídos nas filigranas das relações intersubjetivas e que é preciso continuar a buscar soluções tanto para as questões teóricas relacionadas com a interação, o discurso e o silêncio, como para os problemas da prática pedagógica, inerentes a uma escola que, distante dos padrões ideais, reconhece-se incapaz de lidar com a diversidade e com a heterogeneidade dos fenômenos que abriga (Laplane, 2000, p.109).

Como então, lidar com esses silêncios carregados de sentido, numa prática pedagógica que, absorvida em mil fazeres, se vê absorvida pelo tempo e incapaz de observar dados tão reveladores do cotidiano escolar?

O que seria a representação que o público que frequenta as escolas tem sobre ela, que expectativas guardam da escola e do papel de seus agentes?

Certamente o olhar dos sujeitos comporta uma leitura carregada de especificidades que se constroem na experiência vivida e que torna suas escolhas, legitimadas pelo meio que as constituiu.

É possível falar então, em uma “pedagogia das diferenças”, tema de um estudo realizado por André e outros (1999). Em sua abordagem, os autores consideram que às vezes na interação com o grupo, o professor se dirige mais frequentemente àqueles que fazem perguntas, são interessados e rejeita aqueles que contestam, resistem, fazem bagunça. Mas acreditam também, que há possibilidades de um trabalho que favoreça os não engajados no processo e que, ele é tanto mais possível, quanto menor for a resistência em relação à

diferença cultural, fato que pode levar o professor, mesmo sem o saber, a estimular desigualdades.

Para esses autores, o aluno deve ser o centro do processo educativo e o professor um orientador, fonte de recursos e apoio ao processo ativo de aprendizagem, através de interações com o meio e com o outro. O professor precisa vencer a imobilidade e relativizar seu papel, encontrar brechas, dispor-se de modo a construir canais de interação com os alunos.

Ver o aluno desta perspectiva é propor um trabalho mediado por ações pedagógicas que carregam sentido e significado para os alunos. Este aspecto de mediação foi discutido por Fontana (1996) ao abordar a mediação pedagógica na sala de aula. A autora salienta que o sentido que o aluno atribui ao conhecimento não está na palavra do professor, mas no contexto, nas imagens e nas representações que estabelece em sala de aula.

A relação entre o discurso apreendido do exterior e as palavras interiores instaura um espaço de discussão, que permeia os dizeres de cada criança e a apropriação que cada um faz dos dizeres dos outros (Fontana, 1996, p.129).

Essas representações são, por um lado, as percepções que o professor tem acerca da relação que constrói com seu aluno e, por outro lado, a forma como o aluno internaliza as posturas docentes nesta direção. Estas abordagens e representações foram construídas num contexto social mais amplo, que se explicita numa cultura própria do que é ser professor e do que é ser aluno, que aparece com toda a força na sala de aula.

As representações como parte da prática pedagógica, podem ainda revelar os modos como os sujeitos administram o tempo e o espaço, além dos significados que estes elementos possuem na prática cotidiana. Arco-Verde (2003) discute em seu trabalho a arquitetura do tempo na cultura escolar e contribui para o entendimento de mais esse elemento na relação professor-aluno.

A autora promove uma discussão do tempo, baseada em argumentos históricos, filosóficos e sociológicos. Com vistas ao objetivo desta pesquisa, priorizou-se os aspectos sociológicos que oferecem indicadores para pensar o tempo no espaço de sala de aula. Os excertos sociológicos de sua argumentação permitem articulações possíveis com a relação professor-aluno.

Segundo a autora, da necessidade de abordar o tema, foram referenciados estudos que definem o tempo como um símbolo social e analisa os símbolos reguladores do tempo, definindo-o como uma autodisciplina civilizatória: “(...) um destes tempos sociais, nem sempre de acordo com os outros é o tempo escolar, um tempo diferente e plural, um fato cultural” (p.3).

Baseada nos argumentos de Foucault (Apud, Arco-Verde, 2003) a autora destaca que, a escola faz esta composição do tempo em seqüências, separadas e ajustadas, organizadas em uma sucessão de elementos que vão dos mais simples aos mais complexos, apontando configurações da cultura escolar.

O tempo escolar apresenta-se como elemento significativo pelo seu aspecto dinâmico, seja em relação às práticas pedagógicas presentes na transmissão cultural, seja pelo aspecto organizativo dos tempos sociais e humanos na instituição escolar. Configura-se, desse modo, uma análise sobre os diferentes tempos que compõem o tempo escolar.

Segundo Arco-Verde (2003) a regulação social do tempo baliza a própria vida e as relações construídas pela civilização humana, a enorme internalização das restrições sociais relativas ao tempo é um tipo de cerceamento: “(...) relógios, calendários, horas, minutos, segundos passaram a indicar a posição que os seres humanos ocupam ou deveriam ocupar no fluxo da vida” (p.21). Mas se ele o faz, foi por uma produção de símbolos que ganharam significado no mundo habitado por homens que aprenderam a associar um sentido aos símbolos.

A consciência do tempo passou a fazer parte de seu código social e essa consciência onipresente do tempo é tão coercitiva que se afigura a uma predisposição natural àqueles a quem concerne.

A escola, por um lado, é um instrumento de regulação do homem na sociedade e um de seus componentes mais evidentes é seu funcionamento e organização a partir do tempo, por outro lado, esta mesma escola é e pode assumir-se como um campo de resistência, pois apresenta aspectos conflitantes e contraditórios, revelando em seu cotidiano práticas reflexivas e desmistificadoras.

Há uma distinção objetiva-subjetiva do tempo, isto significa “(...) reconhecer as qualidades objetivas que o tempo pode exprimir e o papel das práticas humanas em sua construção” (Arco-Verde, 2003, p.37). As qualidades objetivas do tempo não podem ser compreendidas sem se levar em conta as qualidades dos processos materiais. Desse modo é possível distingui-lo em função da configuração que adquire na vida social, o tempo objetivo é a mensuração do tempo, estratégias de seu uso racional, quantificado. O tempo subjetivo, por sua vez, depende de práticas e processos planejados e desenvolvidos, da eficiência de seus resultados, qualitativo.

Segundo essa autora, a escola evidencia um espaço aberto no interior das práticas educativas, onde comportamentos e atitudes de professores (e por que não de alunos) em determinadas situações da prática são condicionados por hábitos individuais, ações repetitivas

e mecânicas, resultantes da vivência de rotinas que além de se repetirem, podem ser resultado também das interpretações que seus atores fazem de acordo com necessidades e possibilidades.

O tempo escolar é um tempo diverso e plural, individual e institucional, condicionante de e condicionado a, uma construção cultural e pedagógica:

O tempo escolar é uma seqüência, curso ou sucessão continuada de momentos nos quais se distribuem os processos e ações educativas, o fazer escolar; um tempo que reflete umas determinadas suposições psicopedagógicas, valores e formas de gestão, um tempo a interiorizar e aprender (Arco-Verde, 2003, p. 47).

Para Arco-Verde (2003) o tempo escolar pode ser determinado ainda como um tempo pessoal e institucional:

Do ponto de vista institucional, o tempo escolar se mostra, ao menos formalmente, como um tempo prescrito e uniforme. Sem dúvida, de uma perspectiva individual, é um tempo plural e diverso. Não há um só tempo, senão uma variedade de tempos (p. 47).

Ao pensar o tempo escolar “(...) em sua mais esmigalhada desagregação, de cada aula ou atividade” (p.48), aponta-se para a divisão das disciplinas e atividades ao longo das unidades temporais, a aula é a menor unidade do tempo escolar, destinada a uma disciplina específica: “(...) são espaços de poder, de um poder a disputar; espaços que agrupam interesses e agentes, ações e estratégias” (p. 48).

Arco-Verde (2003) considera que todas essas análises institucionais nos remetem ao âmbito das práticas, parte da cultura escolar: “(...) trata-se de modos de atuar que, sedimentados ao longo do tempo, são adaptados e interiorizados de um modo automático, não reflexivo, pelos professores e alunos” (p. 48), ou ainda, “(...) o corpo a corpo com o que cada professor e cada aluno fazem frente a sua tarefa diária em aula” (p.48).

Desse modo, segundo a autora, “(...) existe uma dinâmica cultural parcialmente autônoma em funcionamento nas escolas” (p. 49).

Numa análise do tempo como meio e como fim na educação, a autora considera que há o tempo de ser criança, o tempo do trabalho, o tempo da velhice. Dentre estes tempos institucionalizados, encontra-se o tempo escolar. Pensar em tempo escolar implica defini-lo em sua especificidade, num tempo adjetivo, diferente de outros tempos (p.50).

Este processo técnico instituído às escolas impõe como já dissemos, um caráter coercitivo sobre os atores educacionais e a luta pela autoconservação, o que demonstra o domínio da norma sobre a subjetividade. O trabalho escolar administrativo ou pedagógico é

repetitivo e se desenvolve baseado em ritmos impostos pelo sistema ou pela escola, baseado em princípios racionais:

Na incapacidade do pensamento em se impor, o indivíduo se curva ao existente, enquadrando-se e subordinando-se a autoridade. Com o imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, há um isolamento do espírito autônomo, ao mesmo tempo uma distância da individualização. Não há solidariedade, nem satisfação (Arco-Verde, 2003, p. 54).

Os indivíduos assim, se vêem obrigados a entrar no jogo para sobreviver, numa luta pela escola que se assemelha à lógica mercantil. No entanto, não se pode esquecer que o sujeito está no centro dessa relação educativa e que atitudes e posições não possuem uma linearidade capaz de manter essa lógica sem desafios e rupturas:

O minguido tempo da sala de aula contém os tempos trazidos pelas pessoas, o tempo esperança, o tempo institucional, o tempo dinheiro, o tempo compactado da invasão tecnológica, o tempo relógio, o tempo trabalho, o tempo ócio. Nestes tempos estão os tempos subjetivos, distintos do tempo físico, e é, a partir deles, que a educação pode promover uma formação mais voltada para o atendimento às condições física, biológica, psicológica e histórica dos indivíduos (Arco-Verde, 2003, p. 55).

A análise do tempo permite identificar o valor cultural da escola, das formas e práticas nela exercidas, e das relações do tempo com o espaço, os saberes, modelos, comportamentos e posicionamentos dos atores educacionais submetidos à sua regulação. Os tempos escolares se apresentam, portanto, no bojo da cultura escolar e é:

(...) pela definição do papel da escola, de seus fins, daquilo que se pretende da instituição, vinculados às possibilidades de alcançar estas metas que foram se estruturando os tempos de escola (Arco-Verde, 2003, p. 60).

Segundo a autora, estabelecidos os tempos escolares, as práticas se firmam e os processos se desenvolvem, o tempo escolar pode ou não ser questionado e alterado nesta prática, contudo, passa a atuar como um dos elementos que constituem a cultura escolar.

Outra prática indiretamente ligada ao tempo e que pode favorecer o relacionamento e as ações na sala de aula, refere-se ao planejamento do trabalho que o professor pensa realizar. A esse respeito, Haas (2007) traz argumentos para uma reflexão sobre os sentidos e significados do planejamento pautado no sujeito: “(...) foram exploradas as possibilidades de um planejamento interdisciplinar, considerando fundamental as experiências vividas, as expectativas e os desejos dos alunos” (p. 104).

O ato de planejar exige sempre os preparativos de uma ação, atualmente temos a mão muitos recursos, mas para além da preocupação em bem utilizá-los, é fundamental que o professor reconheça que planejar faz parte da prática pedagógica de cada docente:

Quando o professor entra em sala de aula, precisa decidir e programar o que irá realizar durante o tempo de sua permanência naquele espaço e com aqueles alunos. Fazer isso de uma maneira sistematizada, organizada e comprometida ou não – gastar um minuto de seu tempo planejando ou sem planejar – demonstra o quanto o professor compromete-se com a docência (Haas, 2007, p.104).

Segundo a autora, o professor precisa pensar a respeito do que será desenvolvido em suas salas de aula no período em que lá permanece, tomar a decisão de planejar define o futuro de nossos alunos e este é um compromisso político e social do professor.

Mesmo submetido a uma remuneração aviltante, sujeito a uma má formação e distante de meios que lhe propicie a formação continuada, entre outros: “(...) ainda assim o professor é o responsável pelo que será realizado em sala de aula” (p.105).

Para Haas (2007) não se deve desconsiderar que o planejamento é um processo, é uma das ferramentas que indica possibilidades de mudança, assim como pode servir para a manutenção da realidade escolar: “(...) transformar ou manter dependerá da opção dos professores e gestores escolares” (p.105).

Planejar é assim uma das práticas pedagógicas, é rotina e hábito e diz respeito às nossas ações cotidianas. Muitas vezes ele é considerado uma ação desnecessária e uma das razões desse argumento se deve ao fato de ser pouco funcional em sala de aula.

Dessa forma, há a necessidade de planejar de maneira refletida, pois, o professor é um dos sujeitos presentes neste momento da prática e deve ver-se como tal, reconhecer-se nas ações propostas de modo que deseje realizá-las, no entanto, não se pode perder de vista que sua execução envolve outros sujeitos, os alunos e que estes são atuantes:

Para nossa ação pedagógica assumir real valor, é preciso considerar uma dimensão importante dos sujeitos: o processo de construção de conhecimento que, sem dúvida, é realizado no relacionamento entre professor e aluno. Ambos, portanto, sujeitos em relação (Haas, 2007, p.107).

Planejar pressupõe, além da escolha dos conteúdos, clareza de objetivos e expectativa de resultados, os recursos e a explicitação dos valores atribuídos à educação no processo de formação. No planejamento é preciso reconhecer que, o sujeito-aluno terá de construir conhecimento e “(...) esta nos parece a grande responsabilidade do sujeito-professor” (Haas, 2007, p.107).

Segundo a autora, quando pensamos em planejamento, devemos considerar que o professor e os alunos são sujeitos parceiros na construção de conhecimentos e de experiências na escola e na sala de aula:



Assim, uma forma de compreender a importância do planejamento escolar é refletir sobre o resultado de nossas ações em sala de aula. Planejar exige uma parada para analisar o resultado das ações e decidir sobre elas (p. 110).

Este procedimento viabiliza possibilidades para que o aluno encontre prazer no aprender, uma vez que nossas salas de aula representam um espaço de construção cotidiana, onde é possível interagir, transformar, e isto será tanto mais possível na medida em que nossas intenções ao planejar privilegiem tais construções.

Ainda num entendimento sobre o planejamento de uma outra ótica, Caporalini (1988) explicita algumas considerações sobre determinadas idéias, julgadas importantes para a Didática.

À medida que aprofundava minha reflexão sobre a prática dos professores observados ia ficando claro para mim que o que importa, de fato, é o posicionamento do professor. À proporção que o professor vai se posicionando, “as coisas” vão caminhando... (Caporalini, 1988, p.98).

O recorte de interesse da pesquisadora é o trabalho desenvolvido com o livro didático, no entanto, à medida que vai desenvolvendo sua pesquisa, surgem questões ligadas às práticas dos professores, que nos interessam de perto para análise dos dados desta pesquisa.

A autora se interessa em saber como o livro didático é trabalhado em sala de aula e observa que os professores ao passarem para os alunos conteúdos fragmentados e sem sentido, dificultam ao aluno a compreensão dos conteúdos trabalhados, estes copiam páginas e páginas sem nenhuma explicação, com o simples propósito da memorização.

Ressalta-se, então, a importância do professor na prática diária da sala de aula, por serem eles os responsáveis pela consciência crítica dos alunos, por sua vivência coletiva, que se não encontrados tornam sua prática cômoda, como pode ser observado. Indagados sobre os planos de curso, um deles responde que nunca leu estes planos, reduzindo seu trabalho a reproduzir tópicos, tornando-se executantes que nunca se interrogam sobre aquilo que executam.

Ao longo da pesquisa a autora relata ainda, que encontrou em alguns professores posturas diferenciadas, como aceitar novas posições e críticas em relação ao conteúdo trabalhado. Além disso, ressalta em suas conclusões que a análise crítica das práticas deve contribuir para:

(...) combater o caráter essencialmente narrativo e informativo da dinâmica interna da sala de aula muitas vezes observado, na pesquisa realizada, para

alcançar um relacionamento professor-aluno voltado para um processo educacional que leve a uma postura de participação e responsabilidade diante dos problemas e impasses de nossa época e de nossa comunidade (Caporalini, 1988, p.128).

No entanto, o fato de não planejar sistematicamente as aulas, não exige o professor de avaliar resultados do seu trabalho, no que concerne a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, discutem-se as contribuições de Kenski (1988) que analisa o ato de avaliar e o cotidiano dos indivíduos.

Essa autora considera que, professores e alunos estão permanentemente avaliando a tudo e a todos: “(...) em seu sentido mais amplo existem, nas relações de sala de aula, dois posicionamentos básicos nem sempre convergentes: o do professor e o do aluno” (Kenski, 1988, p.133).

Segundo a autora, o professor emite juízos que vão desde opiniões elásticas sobre os alunos (boa, fraca), até julgamentos individuais. O aluno por sua vez, avalia os colegas e sobretudo o professor em aspectos que, vão desde a aparência pessoal até suas atitudes frente à turma.

Em relação aos juízos emitidos pelo professor, quando rotula a classe de “bagunceira”, por exemplo, mesmo que os alunos mudem esse comportamento inicial: “(...) ele não consegue ultrapassar esse juízo inicial, apresenta uma atitude cristalizada, preconceituosa face à turma” (p.134) e esses juízos são responsáveis pela tomada de posições dos sujeitos – professores e alunos – que vão desde a colaboração até a resistência e oposição.

De acordo com Kenski (1988) esses juízos emitidos pelo professor definem seu relacionamento com os alunos, assim, as punições e os elogios, dependem de posturas que se aproximem ou não de suas expectativas. De posse de uma autoridade outorgada pela instituição escolar, o professor e seu conhecimento, mesmo que desatualizado, é considerado como parâmetro de verdade, sob o qual são julgados todos os alunos e este julgamento incorpora elementos de outros domínios da vida do professor.

É nesse espaço dinâmico onde diferentes juízos são formulados por diferentes pessoas em interação permanente que não cabe mais privilegiar apenas um elemento do grupo em suas opiniões (Kenski, 1988, p.135).

O professor precisa, então, ter em mente que seus alunos vão se apropriar diferentemente das coisas, orientar atividades de acordo com as necessidades e possibilidades

desses alunos e assim “(...) parceiros na dinâmica da sala de aula professor e aluno devem participar de todo o processo de avaliação” (p.140). Esse procedimento propicia que os resultados das atividades sejam conhecidos não só pelos professores, mas também, por todos os alunos.

Sabe-se que a instituição escolar impõe a avaliação, no entanto, a determinação desse valor crítico que o professor normalmente realiza de forma isolada, considerando-a cansativa e aborrecida, pode transformar-se num valor representativo ao alcance do aluno.

Diante do exposto, fica evidente que professores e alunos estão diante de um grande desafio ao exercerem suas práticas na escola e na sala de aula. Para refletir mais um pouco sobre a questão, o trabalho de Cunha (1988), que a autora intitula “a relação professor-aluno”, traz alguns pontos importantes que contribuem para essa discussão.

A autora pesquisou junto a alunos do antigo 2º e 3º graus, a percepção dos alunos sobre o “bom professor”, e as justificativas apresentadas pelos alunos aparecem, na maioria das vezes, dizendo respeito às relações professor-aluno. Segundo a autora, dificilmente um aluno apontaria um professor como “bom”, se não mantivesse com ele, relações positivas. Quando perguntados sobre o porquê de suas escolhas, eles reiteradamente enfatizam os aspectos afetivos.

Entretanto, segundo a autora, é quase impossível tentar depurar e distinguir “(...) atitudes do professor que se referem especificamente a este lado da relação professor-aluno” (p.146). Para ela, o comportamento do professor é um todo e depende da cosmovisão que ele possui:

(...) é inegável, porém, que a forma de ser e agir do homem revela um compromisso. E é esta forma de agir que demonstra mais uma vez a não neutralidade do ato pedagógico (Cunha, 1988, p.146).

No entanto, segundo Cunha, a relação professor-aluno parece não se restringir a aspectos afetivos:

(...) as virtudes e valores do professor que consegue estabelecer laços afetivos com seus alunos repetem-se e intrincam-se na forma como ele trata o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolve (Cunha, 1988, p.146).

Para a autora, baseada no depoimento dos alunos, está muito claro que a relação professor-aluno passa pelo trato com o conteúdo e pela forma como o professor se relaciona e percebe sua própria área, a ciência e a produção do conhecimento.

Outro aspecto que se entrelaça é a metodologia do professor. Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com seu nível de satisfação, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição. E isto é também relação professor-aluno (Cunha, 1988, p.147).

Parece, portanto, natural que o professor que tem uma boa relação com seus alunos se preocupe com os métodos e formas dialógicas de interação. O aluno, por sua vez, valoriza os professores exigentes, ele percebe que esta é também uma forma de interesse, articulada à prática cotidiana. Para eles, “(...) o bom professor é aquele que domina o conteúdo, apresenta formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo” (Cunha, 1988, p.148).

De um outro ponto de vista questiona-se também de que modo a relação professor-aluno se constrói entre a expectativa e a ideologia social: “(...) não há dúvida de que existe entre professores e alunos um jogo de expectativas relacionadas ao respectivo desempenho” (p. 149). Para Cunha (1988), a escola determina esses comportamentos, mas por outro lado, é determinada pelas expectativas sociais e este fluxo reproduz a ideologia dominante e os papéis estão identificados com a classe dominante.

Segundo a autora, as condições de classe social dos alunos determinam expectativas de desempenho e muitas vezes a escola só vem confirmar essas expectativas, convencendo o aluno a aceitar o fracasso. Daí a importância de analisar a relação professor-aluno de uma perspectiva sociológica, pois ela acontece no palco de uma sociedade e são profundamente marcadas por contradições sociais.

Os professores vivem num ambiente complexo onde participam de muitas interações sociais por dia. São eles também fruto da realidade cotidiana das escolas e muitas vezes, são incapazes de fornecer uma visão crítica aos alunos, porque eles mesmos não a tem, porque se debatem no espaço de ajustar seu papel à realidade imediata da escola, perdendo a dimensão social mais ampla da sociedade (Cunha, 1988, p.150).

Além disso, há sobre o professor e o aluno o peso das relações institucionais que controlam a vida humana, elas interferem nas expectativas tanto de professores quanto de alunos. Os valores e atitudes priorizados por ela, passam a fazer parte das expectativas dos

sujeitos envolvidos no ato educativo, objetivados pelo caráter controlador da instituição. Portanto, “(...) parece que ser professor e ser aluno extrapola a relação de ensinar-aprender os conteúdos de ensino” (p.153), mas envolve a absorção de outras aprendizagens e para não serem engolidos pelo ritual escolar, necessitam ser sujeitos, definidores desse ritual.

Diante desse entendimento, a autora reporta-se ao esforço de compreensão sobre quais são os intervenientes no desempenho do professor. Para ela, as experiências e a história do professor, são fatores determinantes do seu comportamento. Admite que o conhecimento docente é construído no próprio cotidiano, mas ressalta que ele também provém de outros âmbitos. Os professores se apropriam de diferentes coisas em função de seus interesses, valores, crenças, etc., e seu papel de professor não pode ser deslocado de seu contexto de atuação: A questão é: o que acontece com o professor? O que determina que ele assuma uma postura pedagógica?

Segundo a autora, as pesquisas têm mostrado que os professores afirmam que os elementos que compõe sua prática são extraídos muito mais de sua prática cotidiana que de sua formação inicial e acadêmica. Os comportamentos, por sua vez, são inspirados em professores que marcaram suas trajetórias, o que mostra “(...) que a relação professor-aluno é fundamental, capaz de deixar marcas no individuo por grande parte da existência” (Cunha, 1988, p.155).

Finalmente, da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes (1987-2006)<sup>3</sup>, em que foram selecionadas 78 dissertações e 9 teses, merecem destaque 11 grupos de estudos.

Num primeiro grupo encontram-se os trabalhos desenvolvidos por Rodrigues (1999); Freire (2002); Silva (2001); Maia (2005), que abordam a prática comunicativa, o discurso na comunicação pedagógica e o agir comunicativo, bem como a maneira como ele pode ocorrer de modo bidirecional, apreende o processo comunicativo presente na prática e salienta que ele traduz as intencionalidades do processo de formação.

Ainda nesse primeiro grupo, Longhi (2005) desenvolve pesquisa que analisa a ação educativa na perspectiva da relação professor-aluno, enquanto Kinjô (2006) investiga as (im) possibilidades da comunicação na educação escolar, articuladas às deficiências e rupturas do processo educativo.

O segundo grupo de pesquisas trata da afetividade e demonstra preocupação em identificar, apreender e compreender em que medida a afetividade influencia a prática

---

<sup>3</sup> As referências completas das obras aqui referidas, encontram-se no Anexo 5 deste trabalho.

pedagógica. Calil (2005); Prates (2003); Anastassakis (2003); Pinto (2005); Rasia (1999); Mendonça (1998); Silva (2000); Duarte (2003); Furtado (1997) promovem discussões e análises que priorizam os aspectos subjetivos e a rede de significados que afetam a prática cotidiana na sala de aula.

No terceiro grupo encontram-se os estudos sobre as representações, construídas na relação entre os sujeitos professor e aluno que podem demandar não só a qualidade da relação, mas do próprio ato educativo. Os pesquisadores Vieira (2001); Amaral (1997); Tacca (1994); Barcellos (2000); Rocha (1995) apontam que o sucesso ou fracasso dos alunos, comportam percepções docentes, através de suas representações que expressam juízos de valor que contribuem para os resultados alcançados.

As investigações sobre o fator disciplina/indisciplina compõem o quarto grupo de trabalhos. Os autores expõem as dimensões decisivas, nos discursos de professores e alunos, quando o assunto se refere a comportamentos desejáveis ou não. A investigação realizada por Feijó (2001) mostra que os comportamentos dos professores estiveram mais predispostos a buscar uma relação com os alunos que reduzisse os índices de indisciplina.

Lech (2004) chama a atenção para as questões que envolvem o contexto, enquanto Soares (2004); Chaves (2005) discutem a indisciplina e os sentimentos que ela gera nos professores. Valonnes (2003) analisa o poder na relação pedagógica e Paiva (2005) trata de uma cultura cristalizada na escola que de certo modo, rotula os alunos como indisciplinados.

O foco nas práticas pedagógicas representa o quinto grupo de trabalhos e parece ser a temática que mais preocupa os pesquisadores. Os temas abrangem desde a formação, aspectos comportamentais e cognitivos, até subjetividades como o desejo, o preconceito e a motivação, além de discutir o sucesso e o fracasso escolar.

Ao priorizar um estudo de cunho psicológico, Farah (2002) analisa os tipos psicológicos, Gomes (1999) compara o rendimento escolar e a condição pessoal do professor e Pinto (2002) alerta para a necessidade de discussões que tratem das práticas no projeto coletivo de formação. As análises desenvolvidas por Lomonaco (1994); Thomé (2001) reforçam a idéia de repensar a prática docente.

Rocha (2002) analisa as práticas a partir de crenças que despertam e motivam, Rocha (2002); Salomão (2001) discutem padrões comunicativos, enquanto Andrade (1990) analisa a herança histórico-cultural presente nas práticas. Numa outra perspectiva, Souza (1999) observa como o erro é tratado nas práticas pedagógicas e Lima (2002) analisa o lugar do saber, enquanto Vilaça (2000) procede a um estudo sobre a prática da autonomia.

Lopes (2005) analisa o contrato mediador entre os sujeitos, enquanto Araújo (2002); Paixão (2004); Ribeiro (2004) investigam a possibilidade da relação professor-aluno na prática cotidiana, abrindo possibilidades para que o professor “encontre” o aluno, estudo realizado por Caribe (2002).

Salem (2006) analisa as percepções deterministas da prática, Aquino (1998); Sordi (1999); Mendes (2000) dedicam esforços com o objetivo de compreender se as práticas docentes se relacionam com o processo de formação dos professores e a relação mestre-modelo foi a preocupação de Ronca (2005) ao investigar as relações mestre-educando.

No sexto grupo estão os trabalhos que se dedicaram ao poder na perspectiva da estratégia: Andrade (2004) busca verificar as relações de poder colocadas no discurso de professores e alunos e Narezzi (1998) aborda o poder enquanto uma relação de forças.

O sétimo grupo dedica-se a investigar aspectos da subjetividade, posições, sentidos, variáveis interativas, expectativas e convivência entre professores e alunos. Gutierrez (2002) investiga o tipo de posição em que o mestre se coloca para atingir seu objetivo de ensinar. As variáveis que interferem na aula foram investigadas por Cavalheiro (1995). Costa (2000); Buscarin (1998) chamam a atenção para os encontros e desencontros na complexidade da relação professor-aluno.

Ainda, no sétimo grupo, Melo (2000) analisa a complexidade de expectativas que se tem na escola; Ganancio (2003) investiga o jogo entre ensinantes-aprendentes e Lage (2004) desenvolve um estudo sobre as imagens da sala de aula. A aprendizagem da convivência foi objeto de estudo de Azevedo (2002), enquanto Costa (2005) analisa as relações entre subjetividades e aprendizagem. Investigar como o professor experimenta o sentimento de vergonha foi o objetivo da tese de doutoramento de Pinheiro (2003) e a escola como espaço de fabricação de imagens foi abordada por Brauner (2003), Jusevicius (2006) por sua vez, investiga as subjetividades na sala de aula.

Violência e conflito são os temas do oitavo grupo de pesquisas selecionadas. A hostilidade entre professores e alunos é o tema de Lopes (2001). Vianna (2006) investiga as manifestações de violência presentes na prática educativa; já Pinheiro (1995) o sentimento de raiva que produz violência. Fernandes (2005); Oliveira (1999) procedem a estudos sobre o autoritarismo. Silva (2004) analisa os valores e crenças em que se apóiam as concepções de violência, enquanto Ribeiro (2004) busca compreender e explorar os sentidos da violência.

Os processos de interação constituem o foco de investigação das pesquisas que compõem o nono grupo investigado. Este grupo aborda as possibilidades de interação para a inserção dos sujeitos no universo da escola. Quem é para o aluno, o professor? É com esta

pergunta que Lana (2004) parte para investigar o papel das interações. Identificar de que modo se dão as interações em sala de aula, é o objetivo de Leite (1994). O estudo de Silva (2001) aponta para a emergência de uma unificação dos discursos, enquanto que a importância das interações nas práticas pedagógicas vividas por professores e alunos, foi analisada por Santos (2006). Por fim a ótica do controle nos estudos de interação é o objetivo de Castro (2006).

Os diálogos e vínculos compõem o tema do décimo grupo, cujos trabalhos buscam promover a compreensão dos sujeitos acerca das ações que devem empreender para sua formação nos contextos intelectuais, culturais e pessoais.

Analisando a relação dialógica, Machado (2004) investigou como o aluno percebe seus contextos de aprendizagem. Com o objetivo de identificar a constituição e o papel do diálogo na sala de aula, realizou-se o trabalho de Souza (2005). Foramiglio (2004) buscou em estudos sobre a experiência do diálogo, revelar a importância de sua ocorrência na construção do conhecimento. Cantarelli (1999) investiga o processo de construção de vínculos como interpretação dos significados que os sujeitos dão à relação.

O contrato pedagógico é o décimo primeiro grupo, nos trabalhos realizados. Garcia (2005) busca responder ao questionamento sobre diferentes dimensões do convívio institucional em sala de aula e na escola. Moro (2004) analisa por sua vez, como se dá a reação dos alunos diante das regras, nos contratos efetuados em sala de aula.

Finalmente, através da análise das relações interpessoais de alunos e professores, o décimo segundo e último grupo de análise, traz Plentz (2005) que realiza uma pesquisa sobre as relações interpessoais entre o corpo docente e discente. Lourençoni (2003) desenvolve um trabalho com o objetivo de conhecer o perfil do professor significativo na percepção dos alunos. Já o papel da educação e do educador no âmbito das relações interpessoais foi o foco do trabalho desenvolvido por Oliveira (2003). Cristofoleti (2004) realiza sua pesquisa para apreender as dinâmicas da relação e privilegiar uma dinâmica interativa na escola. Sacramento (2000) investiga o impacto das emoções na sala de aula, enquanto Tramarin (2005) analisa a inter-relação como fator favorável à aprendizagem.

---

A breve revisão aqui apresentada representa o esforço em explorar as investigações realizadas com temáticas que envolvem a relação professor-aluno, de modo a compor um quadro em que seja possível situar a pesquisa base desta dissertação.



## CAPÍTULO 3

### A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

#### 3.1. A escola investigada

A escola alvo desta pesquisa situa-se em um bairro periférico do município de Barueri, na Grande São Paulo. É um bairro que abriga moradias mais antigas e um conjunto habitacional popular com uma grande população. Devido à construção deste conjunto habitacional, o bairro mostra um planejamento em suas construções, nele estão instaladas uma escola de Ciclo I do Ensino Fundamental e uma pré-escola, além de uma brinquedoteca, uma quadra de esportes e uma pista de *skate*, administradas pela Prefeitura Municipal.

O bairro conta com saneamento básico, coleta pública de lixo, ruas asfaltadas e arborizadas, além de serviços médicos e transporte coletivo regular. A rede municipal disponibiliza ainda, ônibus escolar para alunos que morem mais distante da escola.

Barueri possui uma população fixa de 274.201 (projeção de população residente em Barueri até dezembro de 2007 Fonte:MS/SE/DATASUS). A população economicamente ativa corresponde a 119 mil pessoas (Rais). As taxas de crescimento populacional são de 4,08% ao ano (IBGE/2004). Com uma área de 64 Km<sup>2</sup>, possui uma densidade demográfica de 3.509 habitantes por km<sup>2</sup> (IBGE) e está entre os dez municípios com maior crescimento populacional do Estado.

Município sem zona rural, concentrando toda a população em zona urbana, Barueri tem a quase totalidade de suas vias com pavimentação asfáltica (99,9%). A extensão da rede de água é de 420 quilômetros, abrangendo toda a área do município e a extensão da rede de esgoto é de 270 quilômetros.

Localização: Região oeste da Grande São Paulo, a 23°30'38" de latitude sul e a 46°52'34" de longitude oeste.

O prédio que abriga a instituição escolar pesquisada possui aproximadamente vinte anos. Respondem por sua manutenção tanto a rede municipal quanto a estadual, pois, a escola é compartilhada, fenômeno possível após o processo de municipalização, desse modo, a Prefeitura responde pelo ensino do Ciclo II do Ensino Fundamental e o Estado pelo Ensino Médio.

O ato de Municipalização se deu pelo Decreto Municipal nº 4579, de 16/03/2000, publicado no Jornal Notícias, de Barueri, em 21/03/2000.

A escola funciona das 7h00 às 18h00, em dois turnos - manhã: das 7h00 às 11h50 e tarde: das 13h10 às 17h50 - que atendem alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental de quinta à oitava série. Possui ao todo 1.245 alunos a partir de 10 anos de idade. Possui dezenove salas, divididas num prédio de três andares. As salas comportam em média quarenta alunos, possuem além do mobiliário de professores e alunos, ventilador, cortinas e caixas acústicas ligadas a um equipamento na secretaria que permite comunicação ao mesmo tempo com todas as salas. Todas as salas possuem um sistema de fechaduras que só abrem por dentro, para abrir as salas por fora, necessita-se de uma chave especial que fica em poder dos inspetores de alunos e outros funcionários da escola.

A equipe gestora é composta por Diretor, Professor Coordenador (1), Assistente pedagógico (1) e dois funcionários que trabalham na secretária, além de duas professoras readaptadas que também cumprem sua jornada prestando serviços na secretaria. O módulo de gestão da Prefeitura não contempla a função de vice-diretor de escola.

A escola não possui zelador ou “caseiro”, a Prefeitura mantém três “guardas de patrimônio” que trabalham em regime de revezamento, sendo que dia e noite, inclusive aos finais de semana e feriados, um deles está na Unidade.

A merenda escolar é fornecida pela Prefeitura que mantém três merendeiras das 6h00 às 15h00 e três no período das 14h00 às 22h00. Isso garante que além de atender os alunos da EMEF, este grupo de merendeiras atenda também o fornecimento de merenda para os alunos do Ensino Médio.

A manutenção do prédio é feita em parceria, com verbas oriundas da Prefeitura Municipal de Barueri e do Governo do Estado de São Paulo.

Na proposta pedagógica da escola foi possível localizar em seu histórico inicial, as bases que regem seu funcionamento:

*“a escola com base nos dispositivos constitucionais vigentes, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente fundamenta sua proposta pedagógica, seus objetivos e quadro de decisões (p. 1)”.*

Consta na proposta pedagógica da escola que o projeto pedagógico pretende contribuir para a “(...) formação de cidadão com consciência crítica, participativa, solidária, com autoridade moral e intelectual” (p.3). Foi elaborado pela equipe de gestão, corpo docente, discente e administrativo e pais de alunos, através de reuniões realizadas pela Unidade

Escolar, visando delinear ações a serem desenvolvidas durante todo o ano letivo, de forma a garantir aos alunos a aquisição de instrumentos que permitam o acesso ao saber elaborado.

Dentre outros aspectos importantes destacam a necessidade de fortalecer os laços, para que reconheçam direitos e deveres. A escola visa a tornar os Conselhos de Escola e APM mais participativos e promover ações de cunho sócio-educativo como palestras, disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos.

Em relação à comunidade atendida, o documento relata que a grande maioria da clientela escolar mora em residência própria, nos conjuntos habitacionais que circundam a escola. A outra parte vem dos bairros adjacentes: Vale do Sol, Jardim Júlio, Jardim Tatiane, Parque dos Camargos e Jardim Itaparica. Os alunos de bairros mais afastados utilizam o transporte escolar gratuito e particular, oferecido pela Prefeitura Municipal.

As famílias em geral são compostas por quatro a seis membros, variando de dois a quatro o número de filhos. Os pais, em sua maioria, trabalham fora, ficando os filhos sozinhos em casa com os irmãos mais velhos.

No aspecto financeiro, a cada ano as famílias parecem estar perdendo poder aquisitivo, visto que tem aumentado a procura por materiais escolares e uniformes.

Quanto à convivência no âmbito da escola, é possível perceber certa rebeldia por parte de alguns alunos, que ainda não reconhecem a importância da escola em suas vidas. Esse fato tem gerado conflitos internos, devido à falta de limite e respeito ao próximo, sem contar com a preocupação em relação ao envolvimento com drogas e do crescimento do número de jovens ociosos no portão da Unidade Escolar.

O diagnóstico pedagógico da Unidade conseguiu detectar que, no ano letivo de 2007, a escola reduziu em 1% os índices de evasão e em 4% a retenção; no ano anterior apresentou 3,62% de evadidos e 10,64% de retidos.

Acreditam que as causas que geraram esses índices estão fora do alcance da escola, pois se relacionam à problemas familiares, como se constata no Projeto Político Pedagógico da Escola:

*(...) os pais não acreditam na capacidade de educar os filhos, demonstram esgotamento, falta de tempo e intolerância e não atendem às convocações da escola (p.6).*

Em relação às dificuldades de aprendizagem, os alunos nesta situação participam de recuperação paralela, oferecida pelo professor, ao longo do ano letivo. Os casos mais delicados são acompanhados por professores que, recebem aulas vagas remuneradas, por meio de projetos que prevêm um atendimento mais individualizado. A avaliação diagnóstica

apontou que 10% dos alunos matriculados apresentavam dificuldades em Português e Matemática:

*Esses dois recursos visam ainda reduzir o número de notas “vermelhas”, servirão, portanto de instrumentos para alcançarmos índices mais positivos na avaliação externa, pois, em 2007, a Unidade não obteve bons resultados (p.10).*

Quanto às faltas, a escola tem intensificado o controle mensal, realizando visitas às famílias para verificar a causa das faltas com registros mais rigorosos e encaminhamentos ao Conselho Tutelar.

Os objetivos da escola dividem-se em gerais e específicos:

Gerais:

.Preparar o aluno, sobretudo nos aspectos moral e intelectual, para o convívio em sociedade, de maneira que possa desempenhar seu papel de cidadão, ciente de seus direitos e deveres, desenvolvendo assim princípios de cidadania.

.Garantir o respeito e a tolerância na convivência (diferentes maneiras de expressão) e na conservação do patrimônio público.

.Garantir a formação de cidadãos que possam participar de maneira responsável, versátil e criativamente no mercado de trabalho.

Específicos:

.Garantir o padrão da qualidade de ensino.

.Tornar a escola um espaço acolhedor e agradável.

.Efetivar a participação da comunidade nas tomadas de decisões e atividades desenvolvidas na escola.

.Reduzir os índices de evasão e retenção (p.12).

Além desses, há ainda os objetivos da Secretária Municipal de Educação, assim a EMEF deverá ainda focalizar o seu trabalho no ambiente educativo, de forma a garantir que a escola seja um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores, pois, só assim os outros objetivos podem ser alcançados.

Em relação à avaliação, o plano da escola começa citando um artigo da LDB para justificar a pertinência dos dados:

*(...) a educação escolar, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (p.15).*

Em seguida contemplam o planejamento e a ação colaborativa como ações importantes no que se refere à avaliação:

*Para o desenvolvimento de um processo de avaliação coerente torna-se necessário rever constantemente os planos de ensino para que sejam compatíveis com a realidade da escola. É fundamental a troca de experiências entre os docentes a fim de melhor conhecermos as*

*particularidades de nossos alunos e poder, atuar onde está a necessidade (p.16).*

A escola vale-se ainda de um caderno perfil que sintetiza os dados de avaliação dos alunos:

*Para acompanhamento do desempenho dos alunos, serão montados os cadernos perfis das turmas com fichas individuais e o professor coordenador, ao término de cada bimestre, registrará as notas e faltas dos alunos (p.16).*

O caderno perfil objetiva ainda, favorecer a discussão entre a família e a escola acerca do desempenho dos alunos:

*Durante as reuniões do Conselho de Classe e Série, os professores e a equipe de gestão, em conjunto com os pais, farão a análise do desempenho da turma, sugerindo ações de intervenção (p.16).*

A escola desenvolve os seguintes projetos no ano letivo de 2008: Iniciativa da escola, Circulo da Leitura, Valorizando minha vida – Valorizando minha escola, Dengue – Lixo, Recuperação (AVR), Oficinas de aprendizagem, Orientação Sexual, Barueri – sou do bem, Jovem construindo a cidadania, Pura, Teleton e Água cidade.

Além disso, incluem em seu projeto medidas sócio-educativas. Para o ato infracional, condutas descritas como crime ou contravenção penal, serão aplicadas medidas sócio-educativas, punições de aspecto educativo e quem as aplica é o Juiz da Vara da Infância e da Juventude.

As medidas sócio-educativas contempladas pela escola baseiam-se no ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente:

- I – Advertência;*
- II – Obrigação de reparar o dano;*
- III – Prestação de Serviços à Comunidade;*
- IV – Liberdade Assistida;*
- V – Inserção em regime de semi-liberdade;*
- VI – Internação em Estabelecimento Educacional. (p.37).*

Esse adendo foi incluído no Projeto Pedagógico da Escola em 09 de maio de 2008.

No Regimento Escolar, constam as normas de convivência da escola, que funcionam como um norteador interno de ações e caracteriza as sanções para os alunos da escola.

***“Direitos do aluno”***

- 1- Ter 200 dias de aula.*
- 2- Ser avaliado através de vários instrumentos e critérios.*
- 3- Ser tratado com cortesia por colegas e demais funcionários da escola.*
- 4- Liberdade de organização do grêmio estudantil.*

- 5- Recorrer dos resultados das avaliações de seu desempenho.
- 6- Formular petições ou representar sobre assuntos pertinentes à vida escolar.
- 7- Participar do Conselho de Classe e Série.
- 8- Participar do processo de classificação e reclassificação. (p.28).

#### **“Deveres do aluno”**

- 1- Ser assíduo e pontual na entrega dos trabalhos, observando rigorosa honestidade na execução de quaisquer prova ou trabalho escolar.
- 2- Zelar pelo estabelecimento escolar.
- 3- Tratar todos os colegas, funcionários, professores e direção com respeito.
- 4- Ressarcir os prejuízos quando produzir dano material à escola.
- 5- Comunicar suas faltas à escola em caso de doença e apresentar atestados médicos.
- 6- Vir devidamente trajado, prioridade o uniforme escolar.
- 7- Trazer consigo o material escolar necessário e não portar material que represente perigo para a saúde, segurança e integridade física e moral sua ou de outrem.
- 8- Contribuir em sua esfera de atuação para o prestígio da escola.
- 9- Comparecer pontualmente e de forma participante as atividades escolares. NÃO será permitida a entrada do aluno na segunda aula, exceto casos apreciados e autorizados pela direção da escola. O horário de entrada será às 7h para o período da manhã e às 13h para o período da tarde.
- 10- Os alunos que possuem problemas de saúde deverão comunicar a direção da escola. NÃO será dada autorização para saída da escola durante o período de aulas, por motivo de: consulta, viagem, visita a hospitais, compras etc. Só será permitida a retirada dos alunos no período de aulas, com autorização da direção, em casos excepcionais de doenças repentinas, após a escola ter entrado em contato com os pais e estes virem à escola.
- 11- Obedecer às normas estabelecidas pelo código disciplinar da escola e as determinações superiores. (p. 29).

#### **“Código Disciplinar”**

- 1- Não jogar cartas de baralho ou outro jogo de azar, no interior da Unidade Escolar.
- 2- A escola não se responsabilizará por objetos de valor ou quantias em dinheiro trazidas pelo aluno ao ambiente escolar.
- 3- Cartazes, avisos, panfletos, comunicados, só poderão ser efetuados ou colocados em classe, pátio ou dependências da escola, com prévia autorização da direção.
- 4- É expressamente proibido fumar nas dependências desta unidade escolar, conforme Lei nº 9.760 de 24/09/97.
- 5- Apresentar-se com asseio, decentemente trajado, não é permitido o uso de mini saias, mini blusas, roupas decotadas, transparentes.
- 6- Não é permitido o uso do walk man, celular, óculos escuro, bip no interior da sala de aula.
- 7- Não é permitido comer dentro da sala de aula (p. 29/30).

#### **“Os pais ou responsáveis tem os seguintes deveres”**

- 1- O aluno que ultrapassar 10 dias de faltas consecutivas, sem comunicar a Unidade Escolar será encaminhado o fato ao Conselho Tutelar, para que se cumpra os efeitos do Artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente, portanto os pais deverão ter um acompanhamento contínuo da vida escolar de seus filhos.
- 2- Os pais deverão zelar pela frequência regular de seus filhos.

- 3- Responsabilizar-se pelos atos de indisciplina e violência de seus filhos, bem como desacato ao funcionário público praticados no âmbito da escola.
- 4- Participar de todas as reuniões de pais e mestres, ou quando convocado.
- 5- Atender as notificações e comunicados da escola.
- 6- Participar nas formas da lei das atividades escolares (p. 31).

**“Os pais ou responsáveis tem os seguintes direitos”**

- 1- Participar na forma determinada pela lei das atividades escolares.
- 2- Obter informações pertinentes à vida escolar de seus filhos.
- 3- Participar do processo de avaliação externa, conforme determinação legal.
- 4- Participar da eleição para compor os membros da APM e Conselho de Escola.
- 5- Acompanhar o desempenho do ensino-aprendizagem de seus filhos.
- 6- Ser atendido pelos professores (fora do horário regular de aulas) (p. 31/32).

**Sanções cabíveis**

Em caso de não cumprimento dos seus deveres, os alunos serão notificados em livro próprio e será convocado à Unidade Escolar o seu responsável, podendo acarretar nas seguintes medidas disciplinares aplicada pelo Orientador Educacional e Diretor de Escola:

- a) Advertência verbal;
  - b) Advertência escrita;
  - c) Suspensão das atividades escolares;
- Encaminhamento ao Conselho Escola (p32).*

**3.1.1. O ambiente institucional: entre o que se diz e o que se faz**

O entendimento sobre o ambiente onde se produz a relação professor-aluno é um esforço de compreensão baseado em suas especificidades e nas formas de influência de sua organização na vida cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

O modelo organizativo da escola pesquisada prioriza em seu modelo racional, aspectos legais e de cunho pedagógico que, embora embasado na LDB e em outros documentos, parece, em muitos momentos, não corresponder às necessidades de professores e alunos que se colocam na escola e na sala de aula.

Para Lima (2003) esse modelo, no qual a escola assenta suas bases, constitui-se de elementos “(...) que afasta erros, afectos e sentimentos” (p.21). O objetivo é buscar uma regularidade de posições que afaste desvios e evite atitudes desencontradas. É possível dizer que funciona como um fio condutor das ações e decisões tomadas dentro da escola.

A escola declara que os dados contidos em seu Projeto Pedagógico foram construídos em conjunto com todos os segmentos da escola, com objetivos que variam desde a formação voltada para a cidadania, através de conceitos que abrangem criticidade, participação e

solidariedade, até outros que pretendem dar ao aluno uma formação moral e intelectual, com vistas a fortalecer laços que se reforçam com a proposta de medidas sócio-educativas para atos infracionais.

Surge nesta direção, os objetivos discutidos por Lima (2003) para a emergência do modelo burocrático que, segundo o autor, busca dar à instituição uma racionalidade que prevê a questão do coletivo, estabiliza as relações e conta com certas tecnologias que visam manter a ordem e a segurança que devem estar claras para todos.

De certo modo, a escola busca justificar os desafios presentes em seu cotidiano ao explicitar dados de sua clientela que incluem a intolerância, a falta de limites, o uso de drogas e a ociosidade, ligados à “incapacidade dos pais em educar seus filhos”.

Declara buscar apoio, ainda, no Conselho Tutelar e nas sanções disciplinares que incluem proibições ao baralho, ao fumo, ao uso de celulares, às formas de se vestir e comer, entre outras, além de prever também obrigações aos pais, como: acompanhamento da vida escolar dos filhos, participação nos eventos escolares, etc.

Ao considerar esses aspectos em seu projeto pedagógico, a escola visa encontrar uma “(...) forma para centralizar, uniformizar e controlar, e só centralizando poderá manter a sua organização” (Lima, 2003, p.39).

Os objetivos a que a escola se propõe mostram, ainda, outros aspectos que considera importantes para sua organização e que explicitam desejos da instituição para com o trabalho que desenvolve. Assim declara que pretende “formar alunos cidadãos”, com “atitudes de tolerância” e “preparados para o mercado de trabalho”. Esses objetivos promoveriam um “padrão de qualidade” e uma “participação da comunidade”, capazes de reduzir os índices de evasão e repetência que têm deixado a escola com baixos resultados na avaliação externa.

No aspecto pedagógico o projeto da escola destaca um trabalho pautado na troca de experiências entre os docentes, o que promoveria uma “avaliação compatível com a realidade dos alunos”, além de valorizar o registro minucioso deste processo através de “cadernos perfis”, que registram a trajetória dos alunos durante o ano letivo e torna-se um instrumento considerado importante na análise dos caminhos percorridos pelos professores e alunos para atingir objetivos comuns.

Todas essas medidas e procedimentos apontados em documentos oficiais que se traduzem no “modelo racional da escola”, são interpretados de maneira diversa por professores e alunos nas relações que estabelecem na sala de aula.

Conforme assinala Lima (2003) o modelo burocrático concentra-se em “versões oficiais da realidade”, mas nem tudo é como parece e, então, à medida que se descortina o



movimento cotidiano, surge uma estrutura informal, que além de legitimar outras posições, mostra um universo não oficial, no qual os sujeitos buscam outras dinâmicas de ação não previstas, mas que atendem aos desafios que enfrentam.

Os professores declaram que “seguem as regras da escola”, no entanto, quase não há menções a ela em suas falas na sala de aula, na verdade, esperam que a escola resolva os casos de indisciplina e eximem-se de certas responsabilidades que acreditam não lhes dizer respeito, reclamam da falta de um trabalho pedagógico mais consistente, mas não priorizam planejamentos que demandam responsabilidade individual de cada professor:<sup>4</sup>

*(...) não tem muito que planejar, só na apostila já tem muita coisa e tem o caderno de desenho, o livro didático com textos e intercalo com o desenho técnico. Eu tento pensar, mas o tempo é curto (Silvio, Artes, p.134).*

*A noite, sempre rascunho, rabisco alguma coisa e... Na realidade já saio daqui com algo em mente, dar continuidade nisso e nisso... (Rui, Ciências, p. 141).*

*(...) quanto ao tempo de preparo intercalo com momentos vagos e nos fins de semana (Janaina, Português, p. 153).*

Suas falas apontam para a ausência de um trabalho coletivo no que diz respeito às trocas de experiências entre os pares, declaram que têm reivindicado um tempo nos horários que, segundo eles, até pouco tempo, era utilizado para avisos e assuntos burocráticos.

*(...) e a questão pedagógica acabam ficando em segundo plano, mas não se enxerga dessa forma (Adriana, História, p.147).*

*(...) e na hora que ela sobe passa os recados, então... É verdade que temos brigado por um espaço de troca de experiências, que é necessário... Mas não há tempo... (Rui, Ciências, p.143).*

*Estamos lutando pra ter troca de experiências, antes eram só avisos, agora estamos tendo um tempo para rever e conversar (Silvio, Artes, p.135).*

Esses aspectos reivindicados nas falas dos professores estão previstos no projeto pedagógico da escola, o que mostra a distância entre o que se diz e o que se faz.

As expectativas apontadas por eles também reforçam a idéia de que a escola resolva os problemas de indisciplina através de uma “maior participação das famílias na vida escolar dos alunos”

*Acho que são de uma comunidade não tão carente financeiramente, mas de abandono do acompanhamento da família: eu acho que teria que ter maior participação da família, maior responsabilidade. Os alunos são abandonados, a escola também teria que ter uma postura mais fazendo um trabalho que fomentasse a maior participação dos pais. (Adriana, História, p.145).*

*Quanto aos pais, não adianta muito chamá-los, não resolvem o problema, os pais são brutos, quando a gente fala só batem, não resolvem. A aproximação*

---

<sup>4</sup> Os nomes dos professores são fictícios e as páginas citadas correspondem ao caderno de campo, utilizado para transcrição das observações realizadas em sala de aula e das entrevistas com professores e alunos.

*com eles é uma tentativa, mas nem sempre dá certo, só resolvem no momento, eles melhoram, mas depois voltam a fazer tudo de novo (Janaina, Português, p. 153).*

No que se refere à convivência, os planos oficiais recomendam ações que visam a solidariedade, o respeito, a cidadania. No entanto, os professores definem o ambiente escolar como uma “relação razoável entre os pares” e “uma relação distante e autoritária com a equipe gestora”, reforçando a ocorrência de pressões por resultados ligados, sobretudo, à avaliação externa que “atropela o trabalho”, gera uma “inversão de valores”, ou seja, nem sempre o ato educativo é a prioridade, nem a convivência tão pacífica.

*(...) entre os professores é bom... A direção fica meio assim afastada... Não é muito presente, mas é que a escola é muito grande (Silvio, Artes, p.135).*

*Que a direção apóie, né... Os professores, que incentive mesmo... E os colegas troquem mais figurinhas, é isso! (Gustavo, Inglês, p.139).*

*Eu percebo muita pressão, há muita pressão... Mas (a direção) é pau mandado, então se exige, se cobra, vistoria... Pedem que se analise, se presencie, aluno, professor, caderno, apostila tem que dar aula de porta aberta, professor em pé, circulando pela sala, então, é... Essas cobranças é... Eu não convivo bem com elas... Eu as cumpro, mas eu não gostaria que tivesse essas cobranças por trás de mim, seria um trabalho de maior coesão entre os professores se não fosse assim (Rui, Ciências, p.143).*

*Este ano está muito complicado, por causa dessa nota de avaliação, tem muita cobrança pra gente, né... Os professores ficam brigando entre si... É cobrança de um lado, é pressão, tem muita pressão porque nós estamos trabalhando em cima de resultados objetivos, né... E na sala de aula nem sempre a gente trabalha objetivamente, assim (Adriana, História, p.146).*

Então, como definir a função da escola? Meconi (2004) afirma que há um distanciamento entre a organização e as práticas da escola, que acabam desembocando nas práticas dos sujeitos que a compõem, articulada aos “modos” como esses papéis são desempenhados e talvez também à forma como são interpretados.

Os professores esperam dos gestores mais apoio em relação a recursos e formação em serviço, além de considerar que devem reivindicar mais funcionários que os ajudem no trabalho, mais atitude nas questões que envolvem os resultados obtidos pela escola, uma vez que a gestão atribui também a eles os baixos resultados.

*(...) falta profissionais aqui pra melhorar, mais funcionários para ficar nos corredores (Silvio, Artes, p.135).*

*Mais verbas da prefeitura, porque dar aula de inglês sem recursos é difícil... Só falando, usando a apostila, não é o suficiente para eles aprenderem (Gustavo, Inglês, p.139).*

*(...) um único inspetor você fica sem apoio. Agora a gente tá sem orientadora também, já é uma a menos, o problema da agressão, né... O pessoal da direção está muito estafado, acho que precisava dar uma sacudida pra melhorar. Definir outros rumos, tá muito batido, sabe... Eu*

*acho que poderia melhorar bastante, tem condições pra isso, se o resultado não é bom, isso ta muito obvio pra mim... (Adriana, História, p.147).*

*(...) acho que eles já apóiam os professores, apóiam, né... Só que deveriam ter mais inovação, a gente ter mais acesso as coisas (Nilson, Matemática, p.151).*

*(...) não tem sulfite nem para tirar copia de algo para os professores, precisamos de cópias xerocadas e acabamos gastando nosso dinheiro (Janaina, Português, p.155).*

A gestão e os pais provavelmente também esperem mais dos professores, contam com eles para que o processo ensino-aprendizagem avance, para que apontem soluções para os desafios que se apresentam, o que mostra que um modelo de organização racional por si só, não responde às necessidades das pessoas envolvidas neste processo e as obriga a reinventar o trabalho que realizam, de acordo com as necessidades que se colocam, sem no entanto, esquecer o papel importante que esse modelo desempenha para gerar sentido e uma certa ordem à instituição.

Portanto, entre o que deve ocorrer e o que ocorre de fato na escola, percebe-se a presença dos modelos que Lima (2003) denomina como “racional” e “anárquico”, numa convivência que enfatiza elementos de uma organização institucional que carrega fragilidades diante das demandas que se lhe impõem.

Os sujeitos, em função das urgências do cotidiano, sentem-se desafiados a responder em inúmeras frentes por ações e resultados que nem sempre parecem capazes de resolver. Há, portanto, um sutil jogo de transferência de responsabilidades, no qual o fracasso escolar é atribuído a pais, alunos e gestão pelos professores; a gestão por sua vez, aponta para pais e professores e os pais buscam na escola, na gestão e nos seus professores a resposta do insucesso dos filhos.

Essas representações estão baseadas em traços culturais locais que, segundo Novaes (2005) determinam muitas vezes, não só o que os pais esperam da escola e de seus professores, mas também aquilo que os sujeitos, dentro do âmbito interno da escola, pensam poder contar para dividir responsabilidades. Esse movimento gera contradições que deixam emergir, segundo Lima (2003) um modelo organizativo que foge do racional e se aproxima de um modelo informal, subjetivo, com ações pontuais e emergenciais.

Assim, as regras formais são, em muitos casos, esquecidas em detrimento das informais, na tentativa de encontrar caminhos que levem aos resultados que todos parecem querer alcançar, mas que, por motivos de difícil interpretação para eles, não se concretizam.

### 3.2. O Contexto de realização da pesquisa

O planejamento de pesquisa foi definido a partir de duas categorias de coleta de dados. Num primeiro momento foi utilizada a observação sistemática de sala de aula, através do acompanhamento de uma turma de sexta série do Ensino Fundamental, para observar a relação professor-aluno desta turma com os professores das diferentes disciplinas do currículo escolar.

Nesta fase da pesquisa acompanhei as aulas de forma mais ou menos sistemática, uma vez que, muitas vezes, ocorriam interrupções devidas a ocorrências de feriados, festas internas, falta de professores, reunião de pais e conselhos de classe e série. As observações se deram nos meses de maio e junho de 2008, num total de 44 horas.

É possível considerar que, no contexto de sala de aula, a coleta ocorreu de maneira mais tranqüila, pois, geralmente chegava no início do período e permanecia até seu término, o que me garantia certa “invisibilidade” no ambiente, além de não demandar outros encaminhamentos, como por exemplo, a disponibilidade de algum agente da escola para acompanhar-me.

O convívio com os sujeitos da pesquisa nesta etapa sofreu variações mínimas. Os alunos nos primeiros dias demonstraram certa curiosidade, me dirigiam algumas poucas perguntas que demonstravam certa preocupação com a autoridade instituída ou simplesmente queriam saber o que eu fazia ali. Alguns me perguntaram o que estava fazendo e outros demonstraram preocupação com a execução de possíveis relatórios para entregar à direção.

Estas perguntas, no entanto, não se estenderam e depois de uma semana de observação, parece que as inquietações cessaram. Em relação aos professores, embora a diretora tenha dispensado uma prévia autorização destes para assistir às aulas, de maneira velada, alguns demonstraram seu estranhamento à minha presença na sala, sobretudo nos primeiros dias.

Evidência disso é a maneira como reagiam quando constataavam minha presença na sala, alguns, desde o início procuraram demonstrar boa vontade, vieram conversar, perguntaram se precisava de alguma coisa, etc. Enquanto outros se mantiveram à distância, sobretudo os professores de Geografia e Educação Física<sup>5</sup>.

*O professor Marcos – Geografia – não veio falar comigo, todos os outros buscaram esse contato... Mostraram-se mais abertos (p.45).*

---

<sup>5</sup> Os excertos são extraídos do caderno de campo.

*A professora Eva – Ed. Física – sai sem se despedir de ninguém e não fez nenhuma alusão à minha presença na sala (p.91).*

*O professor Nilson – Matemática – vem até o fundo da sala falar comigo, pergunta se estou fazendo estágio e diz que acha muito bom (p.3).*

*A professora Janaina – Português – vem até mim, comenta sobre a pesquisa e diz que posso contar com ela para o que precisar, eu agradeço e ela se afasta (p.16).*

Com relação à direção e à coordenação o tratamento foi sempre muito formal, embora a diretora se mostrasse mais acessível, pois a coordenadora pedagógica, conforme relato da observação do conselho de classe e série, mostrava-se sempre incomodada com minha presença, não denotando nenhuma abertura para uma aproximação.

*Inicialmente quando cheguei à sala, fui informada que o conselho da série pesquisada seria às 13h, eu agradei e permaneci na sala, porém, minutos depois, a coordenadora sugeriu que podiam fazer logo o conselho da sexta série, demonstrando visível incômodo com a minha presença (p.92).*

Os funcionários da escola cumprimentavam-me formalmente e apenas uma inspetora e um funcionário da secretaria, mostravam-se disponíveis e acolhedores.

O segundo momento da coleta, o da entrevista com os professores e alunos, foi marcado por alguma tensão e por algumas negociações que demandaram esforço e paciência para que fosse bem conduzida e concluída.

Para entrevistar os alunos foram necessárias três visitas à escola, pois no primeiro dia consegui entrevistar, durante todo o período, aproximadamente 60% da turma, porém, estavam em período de provas e os professores, mesmo quando os alunos terminavam, não permitiam aos alunos ausentarem-se da sala, pois, queriam comentar as questões após o término das provas.

Nas duas primeiras visitas consegui entrevistar quase todos, mas os alunos faltosos me obrigaram a uma terceira ida à escola para concluí-las.

Em relação às entrevistas com os professores, o ambiente tornou-se bem hostil. Havia combinado com a diretora para entrevistá-los nos HTPCs, porém, ao chegar à escola ela me recebeu friamente, dizendo-me que aquele era o único momento em que poderia conversar com os professores e que tinha muitos assuntos a tratar com eles.

Disse-lhe que compreendia e pedi-lhe que me sugerisse, então, uma forma possível para realizar as entrevistas. Ela me indicou que sentasse e aguardasse que iria pensar. Aproximadamente uma hora depois chega um professor na sala, dizendo que havia sido autorizado a falar comigo. O professor pareceu tranquilo, emitia respostas muito sucintas e após aproximadamente meia hora, terminamos. Após aguardar mais algum tempo pude

entrevistar outra professora que, ao contrário do colega, expôs muito detalhadamente seus argumentos durante a entrevista.

Na semana seguinte, durante o período de HTPC cheguei à escola e procurei a diretora para solicitar-lhe a continuidade do processo, pois na semana anterior ela havia me dito que não havia outro jeito e que esse era realmente o único tempo disponível para os professores.

No entanto, aguardei outra vez por mais de uma hora até que o professor de Inglês pudesse me conceder a entrevista. Ao término, faltavam apenas alguns minutos para acabar o HTPC, o professor subiu e fiquei por ali alguns minutos, esperando para agradecer à diretora e combinar para a semana seguinte. Nesse meio tempo, a professora de História desceu para ir ao banheiro e, ao ver-me, diz que se eu quisesse esperar, ela teria disponibilidade depois do horário de HTPC. Agradei e esperei. Foi a entrevista mais tranqüila, pois pudemos falar sem ter que controlar o tempo.

Na terceira semana entrevistei o professor de Ciências, negociando as mesmas questões de tempo com a diretora. O último entrevistado estava de licença saúde, encontrei-o e ele se propôs a me atender no outro dia pela manhã. Combinamos o horário e ainda assim, aguardei que me atendesse por volta de uma hora. Essa entrevista foi difícil, o professor mostrava-se ansioso (depois fui informada que se afastou por problemas de depressão), havia momentos em que parecia incomodado com as perguntas, gaguejava muito e foi um desafio fazer as perguntas de apoio, sentia que isso o irritava.

Ainda assim, não pude entrevistar os professores de Geografia e Educação Física. No período das entrevistas o professor de Geografia entrou em licença saúde e a professora de Educação Física já estava afastada há mais tempo.

### **3.3. Os sujeitos**

Os sujeitos desta pesquisa são alunos de uma sexta série do Ensino Fundamental e seus respectivos professores. A classe é composta por trinta e cinco alunos, sendo que um transferiu-se, totalizando, portanto, trinta e quatro alunos que estudam no período da manhã.

Os professores analisados são os que ministram aulas nesta sexta série, num total de oito, sendo cada um responsável por uma das disciplinas do currículo oficial da escola:

Janaina (Português), Nilson (Matemática), Rui (Ciências), Adriana (História), Marcos (Geografia), Gustavo (Inglês), Silvio (Artes) e Eva (Educação Física).

A entrevista com os professores priorizou dois objetivos básicos: compor o perfil dos sujeitos e elencar a visão dos professores sobre seu próprio trabalho, os alunos, a turma e a escola pesquisada.

O mapeamento dos dados foi realizado agrupando as informações de modo a ter uma visão desses sujeitos sob diferentes perspectivas.

Os quadros de 1 a 8, apresentados a seguir, reúnem as informações sobre o perfil dos professores (quadros 1,2 e 3) e sobre a visão que expressam a respeito dos alunos e de seu trabalho (quadros 4 a 8).

### 3.3.1. Os professores

**Quadro 1 – Perfil sócio-econômico e cultural dos professores<sup>6</sup>**

<b>Nome Disciplina</b>	<b>Idade Estado Civil Filhos</b>	<b>Moradia Localização</b>	<b>Composição Familiar</b>	<b>Profissão Cônjuge</b>
<b>Silvio Artes</b>	42 anos/solteiro sem filhos	Própria Acesso: 10 min.	2 pessoas	-----
<b>Gustavo Inglês</b>	24 anos/solteiro sem filhos	Própria Acesso: 10 min.	3 pessoas	-----
<b>Rui Ciências</b>	54 anos/ união estável – 1 filho	Própria Acesso: 20 min.	2 pessoas	Corretora de Imóveis
<b>Adriana História</b>	44 anos/ casada sem filhos	Própria Acesso: 5 min.	2 pessoas	Indústriaário
<b>Nilson Matemática</b>	40 anos/união estável – 7 filhos	Própria Acesso: 15 min.	4 pessoas	Professora
<b>Janaina Português</b>	51 anos/casada 2 filhos	Própria Acesso: 10 min.	4 pessoas	Aposentado

O Quadro 1 descreve uma amostra composta por quatro homens e duas mulheres, com idades que variam de 24 a 54 anos. Do grupo entrevistado dois são solteiros e quatro são casados ou possuem união estável. A composição familiar destes professores sofre uma pequena variação entre duas e quatro pessoas e deste grupo apenas um, possui cônjuge que também é professor.

Todos declaram que o acesso à escola é fácil e mesmo os que moram um pouco mais distante, não vêem dificuldade uma vez que utilizam automóvel como meio de transporte.

<sup>6</sup> Os professores de Geografia e Educação Física não foram entrevistados, pois estavam afastados em licença-saúde à época da coleta de dados.

O Quadro 2, a seguir, reúne dados sobre condições de vida (remuneração, renda, rotinas), condição social, origem, atividades de lazer, visão da profissão e dedicação às tarefas.

**Quadro 2 – Perfil sócio-econômico e cultural dos professores e auto-imagem profissional**

Nome Disciplina	Renda Familiar R\$	Tempo na carreira	Profissão Pais/Avós	Descreva Rotinas	Como/quan do Planeja	Atividades livres	Salário - visão como professor da rede
<b>Silvio</b> Artes	4.000,00	17 anos	P: moldador M: do lar A: lavradores	M: leciona T:descanso N: leciona	Não planeja, usa apostila	Tocar bateria viajar	Razoável Se sente explorado
<b>Gustavo</b> Inglês	4.000,00	6 anos	P: aposentado M: do lar A: lavradores	M: leciono T:aula/curso N:aula/curso	No final de semana...	Cinema e teatro.	Razoável Realizado, aprendendo
<b>Rui</b> Ciências	1.800,00	18 anos	P: Empreiteiro M: bióloga A: pedreiro/do lar	M: leciono. T: livres. N: livres.	A noite, rascunho alguma coisa	Passear, TV, internet, ler...	Mereceria um pouco mais... Feliz
<b>Adriana</b> História	5.000,00	15 anos	P: agricultor M: do lar A: lavradores	M: leciona. T: leciona. N: leciona.	Sem tempo, rotinas impostas.	Há pouco tempo, mas pizzaria, bar.	Baixíssimo Cansada, é trabalhoso.
<b>Nilson</b> Matemática	5.000,00	10 anos	M:cozinheira P:mestre de obras. A: lavradores	M: leciono. T: htpc/ livre N: leciono.	Faço algo coisa à tarde.	Dormir, ler.	Devia ser melhor, muito serviço.
<b>Janaina</b> Português	4.500,00	33 anos	P: Lavrador M: do lar A: lavradores	M: leciona. T/N: atuo como vice no Estado.	Hora vaga e fins de semana.	Caminhada, ler, escutar música...	É baixa. Sente-se bem.

De acordo com o Quadro 2, os professores não se mostram objetivos em suas respostas acerca da remuneração, mas é possível interpretar que suas respostas denotam insatisfação quanto ao salário oferecido pela rede municipal. Comentários como “razoável”, “mais ou menos”, “poderia ser melhor”, “gostaria de trabalhar em um só emprego”, demonstram que os professores fazem uma dupla jornada por considerarem essa posição uma necessidade e não uma escolha. Apenas uma professora se declara objetivamente insatisfeita, alegando que o salário é “baixíssimo”. A renda mensal dos professores oscila entre R\$1.900,00 a R\$5.000,00 e, no caso das professoras, esse valor inclui a renda do cônjuge.

Os professores tem entre 6 e 33 anos de magistério, o que significa que não há entre esse grupo de professores, nenhum “iniciante”. Todos são experientes, embora a variação de tempo na docência indique que estão em momentos diferentes de seu processo de desenvolvimento profissional.

Os professores investigados vêm de famílias de agricultores e operários. Ao serem indagados sobre a profissão dos avôs, todos responderam que eram agricultores e que as avós



eram donas de casa. Em relação aos pais, todos possuíam profissões não especializadas e, com exceção de uma mãe que é cozinheira, as demais também não trabalhavam fora.

A partir desta característica, é possível supor que o trabalho como professor, represente para esses professores e suas famílias uma forma de ascensão social em relação aos pais e avós.

Como professores da rede municipal, os professores sentem-se “*explorados*”, “*cansados*”, além de perceberem-se como mal remunerados, alegando que tudo poderia ser melhor, pois acreditam que a rede tem recursos para isso. Apenas um professor se diz “*realizado*”, no entanto, segundo ele, essa realização vem do trabalho com os alunos e não do reconhecimento profissional da rede à qual pertence.

Indagados sobre suas rotinas diárias, os professores relatam espaços de tempo muito apertados entre os horários que tem que cumprir nas redes municipais e estaduais. Apenas dois declaram ter as tardes livres para descansar e isso não inclui toda a semana e outros dois casos em que parte das noites da semana também é destinada ao descanso. No entanto, lembram que parte deste tempo é destinado ao planejamento das aulas.

Em relação ao momento de planejamento das aulas, o professor de Artes alega “*não ter o que planejar*”, parece que o material oferecido já é suficiente para ocupar suas duas aulas semanais. A falta de tempo é um motivo citado a todo tempo, assim alguns declaram planejar nos finais de semana, nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), em algumas noites e tardes de folga; fica a impressão de que essa não é uma prática sistemática no trabalho do professor, roubam-se momentos possíveis de fazê-lo, se não der...

No pouco tempo livre que lhes resta os professores declaram atividades como: tocar bateria, viajar, ir ao cinema ou ao teatro, ver TV, arrumar a casa, cuidar de familiares, ler, fazer caminhada, além de passeios a barzinhos e pizzarias.

O Quadro 3, a seguir, amplia o perfil dos professores com informações sobre formação e condição funcional.

**Quadro 3 – Perfil de Formação e Condição Funcional dos professores<sup>7</sup>**

<b>Nome Disciplina</b>	<b>Formação Instituição/ano</b>	<b>Cursos</b>	<b>Condição Funcional</b>	<b>Tempo de serviço nesta escola</b>	<b>Carga Horária semanal</b>	<b>Carga horária na rede</b>
<b>Silvio Artes</b>	Ed. Artística: FFCL NS do Patrocínio.	Nenhum.	Efetivo nas redes municipal e estadual	6 anos.	44 h/a.	24 h/a.
<b>Gustavo Inglês</b>	Letras: FFCL Tereza Martin Término: 2004.	Inglês.	Efetivo na rede municipal	3 anos.	32h/a.	32h/a.
<b>Rui Ciências</b>	Ciências: Fund. Ed. de Machado	Capacitação em serviço.	Efetivo na rede municipal	8 anos.	24 h/a.	24 h/a.
<b>Adriana História</b>	História: Univ. Federal de Roraima Término: 1997.	Formação Continuada	Efetivo nas redes municipal e estadual	8 anos.	56 h/a.	24 h/a.
<b>Janaina Português</b>	Letras: Fund. Ed. de Machado Término: 1997.	Pós Lato-sensu: Unicamp Congressos.	Efetivo nas redes municipal e estadual	11 anos.	58 h/a.	18 h/a
<b>Nilson Matemática</b>	Ciências: Fac. Paulistana Término: 1999	Capacitação em serviço.	Efetivo nas redes municipal e estadual	6 anos.	44 h/a.	24 h/a.

Os dados do Quadro 3 mostram que, à exceção de uma professora graduada em Universidade Federal, os demais são oriundos de faculdades particulares e algumas delas fora do Estado de São Paulo. Há um professor que declara não ter feito nenhum curso de educação continuada. Os outros fizeram cursos oferecidos pelas redes municipal ou estadual às quais pertencem. Apenas um professor fez um curso de pequena duração fora do país.

Todos os professores são concursados na rede municipal e possuem cargos efetivos, destes, quatro possuem um segundo cargo na rede estadual com cargas de trabalho semanal que variam de 24 a 58 horas.

Na rede pesquisada possuem entre 18 e 32 aulas, sendo que apenas dois trabalham dois períodos na mesma rede. Os professores possuem um tempo de vínculo com a rede que varia entre 3 e 11 anos.

E o que dizem os professores sobre o trabalho que realizam nessa 6ª série A? O Quadro 4, a seguir, sintetiza tais informações de modo a expressar um pouco os sentimentos e as impressões em relação à sala investigada.

<sup>7</sup> No caso dos professores que relataram participação em cursos, optou-se por colocar no mapeamento os dois mais recentes.

**Quadro 4 – Visão do Professor sobre a sala de aula investigada**

Nome Disciplina	Como vê o trabalho na 6A	O que sabe sobre a comunidade	A disciplina é útil? Em que? Eles percebem?	Gostam da disciplina?
<b>Silvio Artes</b>	Sala difícil de lidar tenta-se mil formas para que façam, não aceitam incentivos, não se preocupam com notas, tem muito aluno ruim.	Não sei nada.	E agora? Não sei, alguns fazem na base do aperto, se todos fazem aumento a nota de todos.	Sim...
<b>Gustavo Inglês</b>	A sala tem muitos problemas de indisciplina, mas eles não têm muita dificuldade para aprender inglês.	Não tenho muita informação deles fora da escola...	Acho extremamente importante, o inglês é uma língua muito propaganda, ta em tudo e é globalizada.	Procuro mostrar sempre que é importante.
<b>Rui Ciências</b>	É uma sala agitada, alguns tentam chamar a atenção, dominar os demais, mas eu tenho respeito deles, nunca mandei um aluno calar a boca, me acatam.	Alguns mexem com drogas, as vezes, a própria família, não tem uma infraestrutura de lazer.	Acho, essencial, Ciências trata da vida, mas nem todos tem essa percepção.	Acho que sim.
<b>Adriana História</b>	É uma sala que não era tão boa, mas conseguimos avançar, já entendem meu trabalho, sofrem de abandono do acompanhamento da família.	O que ta claro pra mim, é..., esse abandono, falta de apoio eu acho!	É difícil passar isso pra eles, não acompanham, eles não conseguem vencer a barreira da leitura.	Sim... Acho que mais ou menos.
<b>Nilson Matemática</b>	Não é uma sala difícil, muitos alunos são bons, tem alguns que tem certa dificuldade e é por isso que estamos aí, para ajudar todos eles.	Não são tão carentes, acho que aqui eles ainda têm fácil acesso a informação.	Percebem, quando resolvem problemas práticos, vêm que tudo está voltado para a matemática.	. Sim...
<b>Janaina Português</b>	É uma sala ativa, participa, pergunta, o trabalho rende, eles aprendem. Por outro lado há alunos com muita dificuldade e falta limites; quanto aos pais, não adianta chamá-los, não resolvem o problema, são brutos, batem, não resolve.	A maioria das mães trabalha fora e os filhos ficam sozinhos em casa, sozinhos...	Hoje temos que nos expressar, falar, se comunicar e do jeito certo. Procuro trabalhar para que saibam se expressar, colocar as idéias, entender o que lêem.	Sim...

No Quadro 4, quando perguntados sobre a sala investigada os professores criticam a sala em muitos aspectos e apenas alguns tecem elogios ou têm visões relativamente positivas sobre a turma.

O professor de Artes inicia sua fala dizendo que os alunos são apáticos ao não aceitar elogios e incentivos e que isso torna “*a sala difícil de lidar*”, enquanto os de Português e Matemática fazem referência à indisciplina. Alegam que a classe é agitada e que há líderes negativos que atrapalham o trabalho docente.

*Uma sala difícil de lidar, você tem que tentar mil e uma formas para que os alunos façam, o que dá certo nas outras não dá certo lá, não aceitam incentivos, não estão preocupados com notas, são apáticos, é até difícil analisar esta sala (Silvio, Artes, p.134).*

*É uma que tem muitos problemas de indisciplina, mas eles não têm muita dificuldade para aprender inglês, ah!... O que pode atrapalhar o aprendizado deles é a indisciplina de alguns alunos (Gustavo, Inglês, p.137).*

*(...) é que são muitos alunos numa sala, você tem que dar assistência pessoal, se você fica parando você acaba atrasando um pouco, mas é uma classe de nível médio (Nilson, Matemática, p.149).*

*Teve uma época eu que eu era muito autoritário, mas não resolve (Nilson, Matemática, p.150).*

*(...) há alunos com muita dificuldade de adaptação e disciplina, falta limites e não se consegue melhorar e isso emperra o trabalho (Janaina, Português, p.153).*

O professor de Ciências diz recorrer ao “afeto” para construir com os alunos um clima de cumplicidade, para ele isso gera o que chama de uma “*predisposição*” para acatá-lo em seu trabalho, salienta ainda que “*nunca mandou um aluno calar a boca*”.

*O canal que eu digo que se estabeleceu ou que eu acredito que estabeleci, foi o do afeto, na hora de transmitir alguma coisa, eu consigo, digo “pessoal, agora é a minha vez, agora é minha vez”, me respeitam, respeito mútuo!(Rui, Ciências, p.142).*

*(...) ocorre uma cumplicidade comigo e com os alunos, eles me obedecem, pelo menos no que eu vejo com os demais, assim eles não ficam reclamando, não me agridem, nunca mandei um aluno calar a boca (Rui, Ciências, p.141).*

*(...) mas eles têm uma predisposição pra... Pra me acatar, pra me ouvir, né... Atribuo isso a educação e a tolerância (Rui, Ciências, p.141).*

A dificuldade em relação à aprendizagem é a alegação do professor de Matemática para que a classe não corresponda às suas expectativas.

*(...) tem alguns que tem uma certa dificuldade e é por isso que estamos aí, para ajudar todos eles (Nilson, Matemática, p.149).*

Por outro lado, as professoras de Português e História tecem visões positivas dos alunos e declaram que eles têm avançado e que, se isso não ocorre de modo mais sistemático é porque são “carentes”, sofrem de “*abandono do acompanhamento da família*”. São ainda classificados como uma classe “ativa”, que “participa”, embora reconheçam dificuldades de adaptação e disciplina.

*É uma sala que não era tão boa, mas conseguimos avançar, já entendem meu estilo de trabalho, já estamos partindo para a aprendizagem, primeiro é a conquista dos alunos. Acho que são de uma comunidade não tão carente financeiramente, mas de abandono do acompanhamento da família (Adriana, História, p.145).*

*A sexta a é uma sala ativa, bem ativa, participa, muitos deles fazem bastante perguntas e isto é um fato que julgo positivo, em compensação há alunos com muita dificuldade de adaptação e disciplina, falta limites e não se consegue melhorar e isso emperra o trabalho (Janaina, Português, p.153).*

A professora de Português volta a citar as famílias, relatando que não adianta chamar os pais, que são “brutos” e só batem nas crianças. Ela explica que às vezes, se torna brava com os alunos para tentar impor limites, pois, para ela “*a falta deste emperra o trabalho*”.

*Quanto aos pais, não adianta muito chamá-los, não resolvem o problema, os pais são brutos, quando a gente fala só batem, não resolvem. A aproximação com eles é uma tentativa, mas nem sempre dá certo, só resolvem no momento, eles melhoram, mas depois, voltam a fazer tudo de novo. Às vezes sou brava com eles no sentido de dar limites, uma vez aprontaram e resolvi com eles, sem chamar os pais, pois me pediram uma oportunidade e eu dei (Janaina, Português, p.153).*

Dos aspectos relativos à comunidade, os professores de Artes e Inglês alegam não ter nenhuma informação, ao passo que o professor de Ciências diz que alguns mexem com drogas e que às vezes, não são apenas eles, mas a própria família. Além disso, o professor afirma que os alunos não possuem muitas opções de lazer, uma ausência também citada pelo professor de Matemática, embora quando os compare à clientela de outro município onde também trabalha, diz que eles ainda têm mais opções que os outros.

*Da comunidade, não sei nada (Silvio, Artes, p.134).*

*(...) não tenho muita informação dos alunos fora da escola (Gustavo, Inglês, p.137).*

*A gente sabe que alguns deles mexem com drogas, às vezes, quando não a própria família, é... Tem os predinhos pra morar, mas não tem uma infraestrutura de lazer, de sair de domingo, não tem um shopping, não tem um parque aqui por perto pra que eles possam se divertir, então é meio complicado, é bem carente mesmo esse pessoal e muitos casamentos desfeitos, e mãe amigada com outro (Rui, Ciências, p.142).*

*Eu acho que como eu trabalho em Carapicuíba que é mais carente que aqui, eu acho que aqui eles ainda têm acesso a informação mais fácil do que os alunos de lá (Nilson, Matemática, p.149).*

Já a professora de História relata o “abandono” das crianças e diz que isso é uma característica da comunidade local, o que é reforçado pela professora de Português que cita o fato das mães trabalharem fora durante todo o dia, o que leva as crianças a ficarem sozinhas em casa, nos períodos em que não freqüentam a escola.

*O que ta claro pra mim, é esse abandono, falta de apoio eu acho! (Adriana, História, p.145).*

*Só que a maioria das mães trabalha fora e os filhos muitas vezes ficam sozinhos em casa, sozinhos... Eles vêm pra escola e na casa deles não tem ninguém, pois, a mãe foi trabalhar, o pai foi trabalhar, então eles ficam só o resto da tarde (Janaina, Português, p.153).*

Em relação ao entendimento sobre a importância de sua disciplina na vida dos alunos e à percepção deles sobre esse fato, o professor de Artes reconhece que alguns só fazem os trabalhos “na base do aperto” e declara usar “táticas” que o ajudem a incentivar os alunos a trabalhar. O professor de Inglês busca defender a importância da disciplina para a vida dos alunos, mas pouco declara sobre a consideração que os alunos dão a ela, o mesmo faz os professores de Ciências, Matemática e Português.

*Não sei... Acho que na média fazem, alguns fazem na base do aperto, aí... Uso a tática de dizer que se todos fizerem, aumento meio ponto na nota de todos, assim os próprios colegas incentivam o colega a fazer (Silvio, Artes, p.134).*

*Acho uma disciplina extremamente importante, porque o inglês está presente hoje assim no país através de várias formas, como música, altdoor, assim... Então, é em tudo quanto é lugar, se a pessoa for usar o computador, a linguagem até do manual de instrução é em inglês também... (Gustavo, Inglês, p.137).*

*Acho, essencial, Ciências trata da vida, trata de tudo, do ser, da essência. Não digo que tenham essa percepção, chegam a perceber, mas notam a importância das Ciências, da higiene, a vida, de cuidar da vida, de cuidar do planeta, de cuidar de si, da família (Rui, Ciências, p.142).*

*(...) quando eles começam a estar resolvendo problemas práticos, né... Aí eles vêem que tudo está voltado para a matemática, então tudo pode ser calculado, tudo, é mais para desenvolver o raciocínio lógico deles (Nilson, Matemática, p.149).*

*Hoje no mundo em que vivemos temos que nos expressar, falar, se comunicar, não é mesmo... Falar do jeito certo. Procuro trabalhar para que saibam se expressar, colocar as idéias, entender o que lêem (Janaina, Português, p.154).*

A professora de História relata que sua matéria exige muita leitura e que os alunos não conseguem acompanhar, ou seja, a leitura se torna uma barreira para a disciplina.

*História tem uma demanda de leitura que eles não acompanham, eles não conseguem vencer a barreira da leitura, quanto mais da interpretação e só podem valorizar à medida que aprendem. Às vezes dizem, professora gosto da senhora, mas não da matéria (Adriana, História, p.145).*

Embora suas respostas demonstrem mais uma defesa do valor da disciplina do que a opinião dos alunos sobre a utilidade do que nelas aprendem, à exceção da professora de História que demonstra dúvida, todos os outros afirmam que os alunos gostam de suas respectivas disciplinas.

*É um pouco difícil passar isso pra eles (Adriana, História, p.145).*

E o que pensam os professores sobre as relações professores-alunos? – O Quadro 5 reúne, especificamente, essas informações.

**Quadro 5 – Visão dos Professores sobre as relações professor-aluno em sala de aula**

<b>Nome Disciplina</b>	<b>Como funcionam as regras</b>	<b>Como lidam com a indisciplina e o conhecimento</b>	<b>Definição da relação com os alunos</b>	<b>Diferenças entre meninas e meninos</b>
<b>Silvio Artes</b>	Invento. Coloco um para se responsabilizar pelo outro, se todos tirarem azul, aumento a nota da sala. Sigo as regras da escola e algumas nós criamos.	Isso é o mais complicado de tudo, Converso, faço-o ver que está errado, em último caso é direção.	É boa... Só! Eu gosto de ser amigo quando tem respeito.	Infelizmente é igual nesta sala as meninas não tem um comportamento bom...
<b>Gustavo Inglês</b>	No primeiro dia de aula explico as regras da escola, eles aceitam, mas alguns esquecem, tem que lembrar.	Chamo atenção, deixo recado para os pais e isso funciona de alguma forma.	A relação é tranqüila, tenho amizade com eles, aceito muitas brincadeiras.	Comportamento semelhante, o mesmo interesse, não há diferença.
<b>Rui Ciências</b>	A proposta da escola diz não usar boné, não mascar chicletes, não comer na sala, no começo batalho nisso, não admito mentiras e funciona.	A indisciplina é elevada, chega a atrapalhar, mas essa é uma situação da juventude.	Acredito que criei uma relação de afeto e há um respeito mútuo! Respeito o tempo deles, sou tolerante.	Não sinto distinção, há uma aproximação gostosa.
<b>Adriana História</b>	Fazemos acordos para cumprir as tarefas e atingir os objetivos da apostila. As regras da escola são gerais e na sala criam-se regras específicas da matéria.	Há indisciplina e as aulas que eu dou lá são após o intervalo, eles voltam agitados e leva tempo para que se acalmem.	Defino como boa, crescemos. Trabalho com eles desde a quinta, eles só não querem aprender.	Não, acho que não, do mesmo jeito que os meninos são agitados, as meninas também.
<b>Nilson Matemática</b>	Para tudo tem uma regra, o mais importante é que eles aprendam, então esse é o objetivo e busco caminhos para ser maleável.	Em casos isolados, tento conversar, agora quando é geral, aplico as regras.	Minha relação é boa... Teve uma época que eu era muito autoritário, mas depois eu fui mudando...	Não, não... Acho que são iguais.
<b>Janaina Português</b>	Um caminho é a negociação, temos que usar o contrato. Na minha aula sempre fazemos acordos de algumas regras, explicando os limites.	Tem hora que prejudica, mas tem hora que significa interação. Quando vejo que atrapalha, converso, criamos normas.	Classifico como boa, não tenho problemas graves.	As meninas são mais maleáveis pra gente lidar, mas os meninos também são bons.

No Quadro 5, os professores apontam vários caminhos possíveis para a condução de suas aulas e as dificuldades que enfrentam para construir um clima favorável ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

As estratégias citadas pelos professores dão-se pelo “acordo” entre professores e alunos, com um contrato pedagógico que inclui a criação de algumas regras que se agregam às já estabelecidas pela escola, às proibições, à referência ao comportamento como parte da “nota” e àquelas situações em que se buscam soluções no momento imediato em que elas ocorrem.

Assim, os excertos das entrevistas, a seguir, deixam à mostra os caminhos percorridos pelos professores na busca de aplicação das regras, além de evidenciar que, sempre os alunos são questionados, tudo depende deles, toda a responsabilidade parece colocada nos alunos, ou seja, se cumprirem às tarefas ganham, são bons, se não cumprirem, recebem sanções; em nenhum momento os professores parecem questionar-se sobre suas próprias ações.

*Invento a partir disso que lhe falei, coloco um para se responsabilizar pelo outro, se todos tirarem azul, aumento a nota, depende da sala... Quando é ruim não deixo emprestar material, tem que ficar sentado. Agora se a sala for legal, pode pedir material do outro, conversar, levantar e assim é mais prazeroso. (Silvio, Artes, p.134).*

*No primeiro dia de aula eu expliquei as regras da escola e falei como deveria ser durante o ano em relação ao comportamento, falei que para levantar deveria pedir licença para o professor e tal... Expliquei tudo direitinho. Eles aceitam... Mas alguns esquecem, tem que ficar lembrando toda aula: “o que eu falei mesmo no primeiro dia de aula?” Aí tem que parar e lembrá-los (Gustavo, Inglês, p.138).*

*Eu faço um apanhado de tudo, que é a proposta da escola, é tipo não usar boné, mascar chicletes, não comer guloseimas em sala de aula, nas primeiras semanas de aula, nos primeiros dias de aula, eu batalho muito nisso, eu não admito mentiras, partindo do princípio de que o aluno não vai mentir pra mim, significa que se quebrar um vidro, coisa e tal e se perguntar na sala eles vão dizer pra mim... (Rui, Ciências, p.142).*

*A gente tem um tipo de acordo porque trabalha com a avaliação e fazemos acordos para cumprir as tarefas e atingir a nota (Adriana, História, p.146).*

*(...) eu acho que o professor não deve ficar muito rotulando aluno, tem que estar evitando isso daí, então depende do caso (Nilson, Matemática, p.150).*

*(...) uma das opções de negociação, se não fizer eles caminham em baixa estima e não vão fazer e não fazer não é só uma questão do professor, é uma questão que envolve professor e alunos, por isso tem que haver negociação (Janaina, Português, p.154).*

Ainda é possível perceber que, quando a responsabilidade não é dirigida aos alunos, ela recai sobre a escola. Algumas falas demonstram esse fato:

*(...) era bom que a escola cuidasse mais da disciplina dos alunos, criassem outras regras (Silvio, Artes, p.135).*

*No primeiro dia de aula eu expliquei as regras da escola, e falei como deveria ser durante o ano em relação ao comportamento (Gustavo, Inglês, p.138).*

*Acho que a escola trabalha mais com regras de comportamento (Adriana, História, p.146).*

*A própria escola, a própria direção, ela tem uma regra, a escola é como se fosse um autoritarismo, né... A diretora, ela é autoritária, então ela gosta das coisas certas, né... Isso faz com que os alunos percebam e mesmo a gente dentro da sala de aula, não foge a essas regras (Nilson, Matemática, p.150).*

*Na minha aula além das regras da escola que eles questionam, não que esteja acusando a escola, pois explico a eles que na sociedade também tem regras, sempre fazemos acordos de algumas regras, explicando pra eles os limites (Janaina, Português, p.154).*

Portanto, o não enquadramento do aluno àquilo que os professores consideram como ideal, é responsabilidade dele mesmo (aluno) ou então da escola. Então, quando se analisa como funcionam as regras é possível dizer que representam uma obrigação dos alunos e um fator a ser cobrado constantemente pelo professor, não se colocando em questão que, tanto alunos quanto professores deveriam observá-las.



Diante do modo como professores e alunos lidam com as regras, a indisciplina (à exceção da professora de Português que a coloca em alguns momentos como um traço positivo, pois permite à interação, a troca de experiências entre os alunos) é vista pelos professores como fator dificultador da aprendizagem. Os professores relatam que conversam com os alunos, alertam para o prejuízo que a indisciplina traz e que, como estratégia mais severa, ou levam os alunos à direção, ou mandam recados aos pais. O objetivo é “*deixar eles mais tímidos*”. O professor de Ciências pontua que esse não é um problema específico da sala investigada, mas que “*a indisciplina é uma característica da juventude na atualidade*”.

*Na verdade, a indisciplina, tem hora que ela prejudica, mas tem hora que de alguma forma ela também pode até ajudar, pois, eles acabam até interagindo um com o outro e aí começa aquele conversero muito alto e aquilo dali às vezes é interessante entre eles, a própria interação nesse momento beneficia (Janaina, Português, p.154).*

*(...) a gente conversa bastante, faz o aluno entender que ele está errado, o ultimo caso é a direção, mas sempre o último caso (Silvio, Artes, p.135).*

*Eu sempre chamo atenção quando é necessário, eu deixo recado para o responsável no caderno, pra deixar eles mais tímidos em relação ao comportamento, funciona de alguma forma... (Gustavo, Inglês, p.138).*

*(...) chega a atrapalhar, mas eu vejo isso não como uma situação só dessa sala, é da juventude, da adolescência, é do momento, a fase que estamos vivendo... (Rui, Ciências, p.142).*

Há ainda a alegação da professora de História de que as aulas ministradas após o intervalo são mais complicadas, pelo fato dos alunos virem do recreio agitados.

*(...) as aulas que dou nessa sala são na volta do intervalo, então eu subo com eles já agitados do intervalo, aí leva assim, uns dez ou quinze minutos pra eles se acalmarem, pra começar a aula. Essa aula depois do intervalo, com certeza atrapalha porque leva muito tempo pra acalmar (Adriana, História, p.146).*

Ao definir sua relação com os alunos, os professores a classificam como “boa”. Nenhum deles faz referência a problemas graves com a turma. No entanto, suas respostas são evasivas e mesmo quando solicitados a falar um pouco mais sobre isso, mostraram-se sucintos em suas respostas. Suas falas classificam a relação como:

*(...) é tranqüila, a relação, tenho amizade com eles, às vezes até aceito assim as brincadeiras deles, eles colocam alguns apelidos, um dia estava ensinando verbo to be no começo do ano, aí, eles me chamaram de to be na sala, e eu aceito (Gustavo, Inglês, p.138).*

*(...) o canal que estabeleci foi o do afeto, então eu fico esperando chegar à carteira, se acalmar, a outra que está conversando se acalmar e eu sou tolerante pra isso... Eu dou o tempo pra que eles se acalmarem (Rui, ciências, p.142).*

*Com as sextas eu não tenho problemas, eles só não querem aprender (Adriana, História, p.146).*

*Teve uma época que eu era muito autoritário, mas depois eu fui mudando, fui vendo que só o autoritarismo não vale a pena (Nilson, Matemática, p.150).*

São respostas generalizantes, e a observação relatada mais adiante, detecta aspectos da aula que contradizem essas falas.

Para os professores a questão de gênero não é um diferencial importante, de modo geral, para eles, meninos e meninas possuem comportamentos semelhantes: são indisciplinados, agitados e quando há retraimento por algum motivo, isso também não os diferencia. Apenas a professora de Português os classifica como maleáveis, reconhece que há alguns casos mais difíceis, mas não atribui o fato à questão de gênero.

*Olha eu acho até que as meninas são maleáveis pra gente lidar com elas, tem um caso ou outro de menina que é mais danada. Os meninos também, são maleáveis pra trabalhar, especialmente nas minhas aulas, agora tem aqueles casos que já são casos difíceis mesmo, que tanto é na minha aula como em qualquer outra aula (Janaina, Português, p.154).*

Os dados no Quadro 6, a seguir, revelam a visão dos professores sobre o sucesso ou não de seu trabalho, sobre as condições de trabalho e apoios que percebem na escola.

#### **Quadro 6 – Visão dos Professores sobre as condições de trabalho na escola**

<b>Nome Disciplina</b>	<b>O trabalho está dando certo?</b>	<b>Como define a escola?</b>	<b>As regras e o clima da escola ajudam sua relação com alunos?</b>	<b>Sente-se apoiado (a)?</b>
<b>Silvio Artes</b>	Consegui várias notas azuis, então eu avalio que deu certo.	Os professores têm boa relação, a direção fica meio afastada... Não é presente, mas a escola é grande.	Teve uma orientadora, que sofreu agressões, não ta mais, então... Faltam profissionais aqui para melhorar.	Mais ou menos...
<b>Gustavo Inglês</b>	Pela devolutiva, muito do que ensinei, eles estão falando.	É uma escola grande, há desafios, mas o clima é descontraído, tranquilo...	Ajudam, eles percebem quando ta acontecendo alguma coisa, há união do grupo. A direção pressiona, mas é cobrada.	Apoiado? Por enquanto sim...
<b>Rui Ciências</b>	Acredito no trabalho, na participação, em nota eu não acredito.	A escola é boa, os professores são bons, o clima é tranquilo, ainda mais com essa direção, eu adoro a chefe...	Eu percebo muita pressão, mas é pau mandado, exige que se cobre, que se vistorie, analise. Eu cumpro, mas não gosto.	Profundamente e estritamente...
<b>Adriana História</b>	Fiz uma avaliação do trabalho com eles, elaborei um projeto, a gente foi classificado e o projeto ficou em décimo lugar... Foi bom.	Este ano está difícil, por causa da avaliação externa, tem muita pressão, ela vem de cima e reflete.	Este clima de cobrança só atrapalha, porque o professor fica preocupado em obter resultado e passa isso aos alunos.	Eu já tive mais apoio, acho que de uns tempos pra cá a coisa ta ficando mais apertada.
<b>Nilson Matemática</b>	Naquele processo do dia a dia, você vê como eles estão participando, a prefeitura dá tudo mastigado, bem fácil.	Nunca tive problema, a gente sempre foi um grupo, estive doente, mas não tem nada a ver com o pessoal.	Sim, com certeza, a direção tem uma regra, ela é autoritária, os alunos percebem e sabem que as regras estão ali.	Sim, sempre fui apoiado.
<b>Janaina Português</b>	Poderia ser melhor, mas dá resultado, eles aprendem, nas avaliações eu percebo o quanto aprenderam, acho que sim.	Meu relacionamento é bom, com a direção e professores. A escola tem bom trabalho e dificuldade tem sempre.	Algumas ajudam e outras atrapalham, às vezes, tem que dar conta do papel que o aluno jogou, se pichou e perde tempo de ensinar.	Sim, me sinto apoiada pela escola. Sempre que eu precisei, eu fui apoiada.

O exame dos resultados do Quadro 5 revela que nenhum professor discorda do fato de que seu trabalho esteja dando certo. Apenas a professora de Português diz que “*poderia ser melhor*”.

*Eu acho, poderia ser melhor, lógico, mas eu acho que dá resultado, eles aprendem, eu percebo que eles aprendem, nas minhas avaliações eu percebo o quanto eles aprenderam (Janaina, Português, p.154).*

As afirmações de alguns professores se baseiam em constatações feitas por eles de acordo com a participação dos alunos verificada nas avaliações, de que o trabalho está surtindo resultados:

*(...) esse bimestre consegui várias notas azuis com eles, então eu avalio que deu certo (Silvio, Artes, p.135).*

*Ah! Pela devolutiva, muita coisa que eu ensinei eles estão falando, muitas palavras eles conseguem falar (Gustavo, Inglês, p.138).*

*Ano passado fiz uma avaliação do trabalho com eles, e elaborei um projeto chamado tema livre, a gente foi classificado para o giz de ouro, aqui de Barueri, do município e o projeto ficou em décimo lugar... Foi bom (Adriana, História, p.146).*

*(...) nas minhas avaliações eu percebo o quanto eles aprenderam, aquilo que eu ainda preciso reforçar, então eu acho que tá dando resultado, sim (Janaina, Português, p.154).*

Os professores de Ciências e Matemática, porém, demonstram uma visão um pouco diferente acerca da constatação dos resultados do trabalho desenvolvido em sala de aula.

*Acredito no trabalho. A questão de participação mesmo, de aula e de perguntas. Em nota eu não acredito, não teria sido pelo capricho da letra, do caderno e. da preocupação mesmo? Fazendo e respondendo errado, mas procurando fazer as atividades (Rui, Ciências, p.143).*

*Eu percebo pela participação deles, eu acho que naquele processo que a gente faz no dia a dia, você vê como eles estão participando, aí você vai tirar a prova nas notas (Nilson, Matemática, p.150).*

Quase todos acreditam que o clima e as regras da escola ajudam em sua relação com os alunos, embora a professora de História, declare que “*só atrapalha*”, pois se sente pressionada pela imposição de regras e pelos resultados exigidos diante das avaliações externas.

*Ah! Só atrapalha... Este clima que fica de cobrança só atrapalha, porque o professor fica muito preocupado em obter resultado e essa pressão passa para os alunos (Adriana, História, p.146).*

Mesmo acreditando que são auxiliados pela escola, os professores fazem ressalvas à pressão que recebem para que as regras impostas pela escola sejam cumpridas e alguns se

reportam mais à sua relação com outros agentes da escola e não diretamente ao que é proposto pela instituição.

Por exemplo, o professor de Artes cita o caso da orientadora educacional que foi agredida pelo namorado de uma aluna e se afastou da escola, para justificar a falta de funcionários e o quanto isso prejudica o trabalho.

*É o clima, teve até aquela orientadora, que sofreu agressões, não tá mais, então, falta profissionais aqui pra melhorar (Silvio, Artes, p.135).*

A “união do grupo” também é lembrada pelo professor de Inglês como uma questão importante para que os alunos sintam que a instituição desenvolve um trabalho coeso.

*O clima da escola é muito importante em relação aos próprios alunos no caso... Eles percebem quando o professor tá bem em sala de aula, quando tá acontecendo alguma coisa, eles percebem a união do grupo (Gustavo, Inglês, p.139).*

Da mesma forma, o professor de Ciências ao referir-se à gestão diz “adoro minha chefe”, no entanto, faz a ela uma crítica velada ao referir-se ao clima da escola, dizendo “percebo muita pressão” e que a mesma “é pau mandado” da secretaria municipal de educação.

*(...) e com a direção é tranqüilo, ainda mais com essa direção nossa, eu adoro a minha chefe... Mas há muita pressão, a direção é pau mandado, é que cobram que vistorie, que se analise, se presencie (Rui, Ciências, p.143).*

A pressão à que os professores se referem se traduz em regras impostas pela rede de ensino municipal, as quais o diretor tem que observar rigorosamente para que sejam cumpridas:

*(...) tem que olhar aluno, professor, caderno, apostila, dar aula de porta aberta, professor em pé, circulando pela sala, então, são essas cobranças. Eu não convivo bem com elas... Eu as cumpro, mas eu não gostaria que tivesse essas cobranças por trás de mim, esse tipo de pressão. Preferia que ela não existisse, seria um trabalho de maior coesão, de maior participação de todos, de ajudar mesmo (Rui, Ciências, p.143).*

*(...) a gente tem que trabalhar em cima daquele foco, mas não é só isso, então a pressão, ela vem de cima e reflete (Adriana, História, p.146).*

*A própria escola, a direção tem regras, a escola é como se fosse um autoritarismo, a diretora é autoritária. Os alunos percebem e mesmo a gente dentro da sala de aula, não foge a essas regras pra estar resolvendo nosso trabalho, mas todos os alunos sabem que a escola é autoritária, que as regras estão ali, exatamente (Nilson, Matemática, p.150).*

*(...) com esse negócio de regras, de organização, de aluno não poder sair da sala, só sair com o crachá do professor, tal, tal... Eu acho que isso ajuda e ajuda muito, não poder algumas coisas ajuda... Agora já tem outras coisas que eu acho que atrapalha, por exemplo, você tem que dar conta do papel que o aluno jogou no chão, se o aluno pichou a parede você também tem*

*que dar conta, quer dizer tem outras coisas que às vezes prejudica você no momento do seu trabalho, você acaba perdendo tempo com isso e ficando falho o que realmente é o seu momento de aula (Janaina, Português, p.155).*

Os professores de Ciências e Português citam que a direção e a coordenação tentam ajudar, mas que a pressão existe e que isto torna a escola autoritária. Por outro lado, a professora de Português acha também que isso até ajuda, pois, são regras para todos, porém:

*(...) isso às vezes prejudica você no momento do seu trabalho, que você tem que tá tão atenta a outras coisas que você acaba às vezes perdendo tempo com isso e não ensina (Janaina, Português, p. 155).*

*(...) me sinto apoiada pela escola, raramente levo algum problema, mas todas as vezes que eu procurei, eu fui apoiada (Janaina, Português, p.155). Mas eu sinto que a direção e coordenação procuram realmente ajudar, mais ajudar do que pressionar, mas a pressão existe (Rui, Ciências, p.143).*

Desse modo, os professores definem a escola como uma instituição na qual a direção e a coordenação mantêm-se “*um pouco afastadas*”, embora reconheçam que “*a escola é grande e tem muitos problemas*”.

*(...) a direção fica meio assim afastada... Não é muito presente, mas é que a escola é muito grande, muita sala, muita gente, então... É muito aluno! (Silvio, Artes, p.135).*

*A escola... A escola é enorme. É difícil falar sobre a escola... Ah! É uma escola que tem muitos problemas em relação ao comportamento dos alunos, tem muitos alunos que são indisciplinados (Gustavo, Inglês, P.138).*

*(...) eu acho que dificuldade a gente tem em todas as escolas, problema de indisciplina a gente tem em todas as escolas (Janaina, Português, p.155).*

A convivência entre os professores é considerada como “*razoável*” e o trabalho dos professores tende a ser mais individual, tanto pela falta de tempo, quanto pela falta de oportunidades oferecidas pela própria escola para que haja maior interação.

A referência à pressão sofrida volta a ser citada pelos professores, sobretudo em relação aos resultados da avaliação externa. A professora de Português, por exemplo, relata que procura acatar as determinações da escola, o que não quer dizer que não se imponha quando julga necessário. No entanto, para essa professora, a política da boa vizinhança “*parece funcionar*”.

Em suma, nem todos os professores sentem-se apoiados pela escola, nos depoimentos isso se mostra evidente em relação às situações de conflito entre alunos e professores.

*Se me sinto apoiado? Bem mais ou menos (Silvio, Artes, p.135).*

*Eu já tive mais apoio, acho que de uns tempos pra cá a coisa tá ficando mais apertada, até pelo tanto de funcionários, tá diminuindo, a gente tá praticamente com inspetor, com uma escola de mil e poucos alunos, um único inspetor você fica sem apoio. Agora a gente tá sem orientadora também, já é uma a menos, o problema da agressão, né (Adriana, História, p.146/147).*

A esses dados do Quadro 6, somam-se agora os dados do Quadro 7, a seguir, sobre as expectativas que os professores expressam em relação à escola, aos seus pares, aos alunos e à equipe técnica.

**Quadro 7 – Expectativas dos Professores sobre a escola, os colegas, os alunos e os gestores**

Nome Professor	Expectativas			
	Escola	Colegas	Alunos	Gestores
<b>Silvio</b> <b>Artes</b>	Que cuidassem da disciplina, criassem outras regras e que tivesse mais funcionários para ficar nos corredores.	Os colegas são bons, a equipe de tem bastante amizade.	Um aluno que faz, entenda e pense onde vai aplicar aquilo na vida futura, se dedicar à música, teatro, escultura.	Mais que a gestão, a rede fálha, tem que colocar funcionários, orientadora.
<b>Gustavo</b> <b>Inglês</b>	Mais verbas para recursos, a apostila não é suficiente para eles aprender.	Troca de experiências e união entre os professores.	Melhorar interesse e comportamento, que os pais incentivem mais.	Que apóie e incentive os professores.
<b>Rui</b> <b>Ciências</b>	Que a escola vá cada vez melhor.	Que continue, já estão no caminho, são todos bons.	Menos violência e maldade, preocupação com o planeta.	Eu não conheço melhor...
<b>Adriana</b> <b>História</b>	Participação da família, postura da escola e pais, autonomia.	Uma parte se relaciona bem, mas não são todos, há grupos parciais.	Que aprendam de várias formas. A expectativa é que aprendam.	Poderia melhorar ta um trabalho cansado, precisava dar uma sacudida.
<b>Nilson</b> <b>Matemática</b>	Acho que ta tudo certo.	Que os colegas investissem na formação.	Que se formem e aprendam coisas úteis.	Eles já apóiam os professores, talvez mais facilidades.
<b>Janaina</b> <b>Português</b>	Mais recursos, mais tempo.	A maioria tem compromisso e trabalha sozinho, falta coletividade.	Para alguns excelentes, mas não todos, pois a família e a sociedade não valorizam a escola.	Que possam nos ajudar, trazer formação em serviço.

Foram agrupadas no Quadro 7 as expectativas dos professores em relação aos alunos, à escola, aos gestores e aos colegas. Buscou-se nesta etapa apreender um pouco da visão do professor sobre os sujeitos com que convive mais diretamente na escola.

Em relação à escola as expectativas expressas pelos professores mostram insatisfação em relação a aspectos que giram em torno de: um maior apoio da escola, ao aumento de verbas e sua utilização, maior rigor da gestão, maior participação dos pais e melhores salários. Os depoimentos apresentados, a seguir, ilustram isso:

*(...) que cuidassem mais da disciplina dos alunos, criassem outras regras e que tivesse mais funcionários para ficar nos corredores (Silvio, Artes, p.135).*

*(...) mais verbas da prefeitura, porque dar aula de inglês sem recursos é difícil (Gustavo, Inglês, p.139).*

*(...) eu acho que teria que ter maior participação da família, maior responsabilidade. Os alunos são abandonados, a escola também teria que*

*ter uma postura mais firme e fazer um trabalho com maior autonomia que levasse o aluno a respeitar mais a escola (Adriana, História, p.147).  
 (...) na verdade acho que o problema é a questão de recursos, não tem sulfite nem para tirar copia de algo para os professores. Gostaria de ter mais tempo se pudesse trabalhar menos e ganhar mais. As apostilas que entregam ajudam até certo ponto, mas se me sentisse presa, aí atrapalharia (Janaina, Português, p.155).*

Quanto aos colegas, com exceção da professora de Português que diz que “*tem colegas que são diversificados*”, os demais professores, de modo geral, elogiam a atuação dos colegas e falam de um “*relacionamento harmonioso*”, pelo qual procuram ajudar-se mutuamente, embora ressaltem que isso não se refira a todos, mas a “*grupos parciais*”. A professora de Português alega que “*a gente acaba trabalhando sozinho*”, enquanto que o professor de Matemática reivindica cursos de formação continuada para que todos possam “*investir na formação*”.

*Os meus colegas são muito bons, a equipe de professores aqui, a gente tem bastante amizade, pessoal legal (Silvio, Artes, p.135).*

*(...) que continuemos assim dividindo, trocando figurinhas, é a união dos professores (Gustavo, Inglês, p.139).*

*Que continue assim, pois já estão no caminho, são todos bons, tem verdadeiras pérolas aqui. Gente preocupada em ensinar, tem gente muito boa (Rui, Ciências, p.143).*

*É a gente tem, tem algumas pessoas que a gente se relaciona bem, inclusive à gente até se ajuda uma a outra, sabe... Só que o número é muito pequeno, assim, entendeu? Não é da parte da equipe total, são grupos parciais (Adriana, História, p.147).*

*(...) mais especialização, eu acho que esses Caps, acho que esses HTPCs, deveriam existir, mas deveriam existir também cursos voltados pra própria área nossa, com gratificações. Uma expectativa que os colegas investissem na formação, não porque você é obrigado, mas você fazer porque vai ter mais condições de atuação (Nilson, Matemática, p.151).*

*Você sabe tem colegas que são diversificados, a gente conhece um pouco, mas não conhece muito, de um modo geral os colegas da escola, a maioria pelo menos, são professores compromissados. Agora, uma coisa que eu vejo: muitas vezes a gente acaba trabalhando sozinho, tem outros professores que trabalham com a sexta série e inclusive, nós pedimos pra ter um tempo pra gente (Janaina, Português, p.156/157).*

As expectativas dos professores em relação aos alunos se dividem em aspectos cognitivos e comportamentais, além de indicarem as famílias e a própria sociedade como importantes para alcançar seus objetivos.

Os depoimentos mostram que os professores esperam que os alunos tenham interesse e participação nas aulas para que possam aprender, além de reconhecerem que os alunos aprendem de várias formas. Outros esperam que os alunos melhorem no quesito “comportamento” e que, para isso ocorrer, contam com a ajuda dos pais, pois, segundo eles,

“*não adianta culpar só os alunos*”. Uma professora declara que para ela o bom aluno “*tem que ter vontade e valorizar a base do conhecimento*” e afirma mais adiante que “*a família e a sociedade não valorizam a escola*”.

*(...) um aluno que faz, que procura entender o que a gente passa e pense onde vai aplicar aquilo na sua vida, pensar numa profissão para o futuro (Silvio, Artes, p.135).*

*(...) eu espero uma melhora no comportamento, que os pais dos alunos incentivem o estudo, mais interesse, compromisso (Gustavo, Inglês, p.139).*

*(...) gostaria eu realmente de encaminhá-los, de forma mais tranqüila, sem tanta violência, sem tanta maldade... com um mínimo de preocupação com o planeta, com a própria vida, com a própria família... To falando de interesses parece-me que falta isso (Rui, Ciências, p.143).*

*(...) a expectativa é que aprendam de várias formas. Também seria chato ter alunos parados, eles têm essa coisa da agitação, mas é a forma deles, não adianta colocar eles como robôs e a escola por outro lado, ficou parada no tempo. Não adianta culpar só o aluno, engessando o que ele faz, é um conjunto de circunstancias que o faz ser assim. A expectativa maior é a aprendizagem (Adriana, História, p.147).*

*(...) que eles, que todo mundo acabe se formando, acho que devem aprender muito na escola pra não ser vitima da vida aí fora, porque é complicado (Nilson, Matemática, p.151).*

*Não acho que o aluno bom é o que sabe tudo, mas o que tem vontade e valoriza a base do conhecimento. A família, a sociedade não valoriza a escola (Janaina, Português, p.156).*

Os professores esperam que a equipe gestora da escola apóie e incentive o trabalho que realizam na escola. O professor de Artes vai mais longe e diz que, além da gestão, o próprio município deveria prover mais funcionários para as escolas como um meio de apoiar o trabalho dos professores. Há, no entanto, depoimentos em tom de ironia e colocações que expressam críticas ao modelo de gestão da escola.

*Mas aí acho até que, mais do que a gestão, seria o município que deveria colocar mais funcionários nos corredores, mais orientadora pedagógica que ta faltando, a própria rede falha, mais do que a gestão (Silvio, Artes, p.135).*

*Que apóie os professores, que incentive mesmo (Gustavo, Inglês, p.139).*

*Eu não conheço melhor, eu adoro a minha chefe (Rui, Ciências, p.143).*

*Eu acho que poderia melhorar algumas coisas, acho que ta um trabalho muito cansado, o pessoal da direção... Acho precisava dar uma sacudida pra melhorar. Definir outros rumos, ta muito batido, poderia melhorar bastante, tem condições pra isso, o resultado não ta bom, isso ta muito obvio pra mim (Adriana, História, p.147).*

*(...) eu acho que apóiam os professores, só que deveriam ta vindo mais inovação, a gente ter mais acesso, eu não sei como funciona, mas tinha que ser uma coisa mais fácil (Nilson, Matemática, p.151).*

*(...) eu acho que tudo tem a sua norma, mas você vai aplicar aquilo dentro de um contexto, dentro de um lugar que é diferente do outro, então minha expectativa é essa, que a gestão possa ver, para ter essa visão do contexto que a gente vive (Janaina, Português, p.156).*



Os professores de Português e Matemática lembram, ainda, a importância da gestão e da própria rede municipal, oferecer e promover oportunidades nos horários de trabalho pedagógico coletivo, de formação continuada como meio de “apoiar” o trabalho desenvolvido na escola.

*(...) a minha expectativa é que cada vez mais eles possam nos ajudar, com a questão das nossas falhas e limites, por exemplo, trazer formação, ampliando um pouquinho nossa formação continuada (Janaina, Português, p.156).*

*Precisava que a prefeitura desse um mestrado gratuito pra gente fazer e quem quisesse, mais especialização (Nilson, Matemática, p.151).*

O Quadro 8, traz a visão que os professores expressam sobre os HTPCs de que participam.

#### **Quadro 8 – Visão dos Professores sobre os HTPCs**

<b>Nome Disciplina</b>	<b>Visão sobre os horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)</b>
<b>Silvio Artes</b>	Queremos troca de experiências, antes eram apenas avisos, agora temos um tempo para rever e conversar.
<b>Gustavo Inglês</b>	Organização de materiais, recados, depois ler um texto, fazer discussão. Acho que é bem organizado.
<b>Rui Ciências</b>	Trato de papelada, conversas, mas não há tempo para troca de experiências.
<b>Adriana História</b>	Assuntos burocráticos, a questão pedagógica fica em segundo plano, mas não se enxerga dessa forma. Um colega quer controlar os alunos para que não se matem, mas dar a aula mesmo, não dá.
<b>Nilson Matemática</b>	Tudo, tem tudo.
<b>Janaina Português</b>	Informações, a formação em serviço agora que estamos conversando, pedimos um tempo.

O espaço dos HTPCs surge nas escolas como um momento no qual os professores podem interagir, trocar experiências e enriquecer o trabalho pedagógico. Trata-se aqui de entender como os professores da escola investigada vêm esse momento na escola e até que ponto consideram que ele subsidia o trabalho que desenvolvem.

Os professores investigados relatam que estão “*lutando pra ter troca de experiências*” num momento de trabalho que antes era dedicado apenas para “*avisos*”.

O professor de Ciências descreve que o HTPC “*falta pouco para ser maçante*” e relata novamente a briga dos professores por um espaço para troca de experiências. Relatam também que o encontro aborda muitas questões burocráticas e que “*a parte pedagógica fica prejudicada*”, embora a coordenadora tenha agora “*começado a levar alguns textos para discussão*”. Eis alguns desses depoimentos:

*Estamos lutando pra ter troca de experiências, antes eram apenas avisos, agora estamos tendo um tempo para rever e conversar (Silvio, Artes, p.135).*

*Geralmente separam, os primeiros trinta minutos são pra realizarmos correção de prova, organizar o diário, depois são os recados, depois ler um texto, fazer discussão. Acho que é bem organizado (Gustavo, Inglês, p.139).*

*(...) falta um pouco pra ser maçante, nos dá o primeiro momento, enquanto ela sobe, ocupada aqui em baixo, então ali a gente trata da nossa papelada, dos nossos diários, atualiza, conversamos sobre os alunos, as aulas, sobre os conteúdos. E na hora que ela sobe passa os recados. Temos brigado por um espaço de troca de experiências, que é necessário... Mas não há tempo (Rui, Ciências, p.143).*

*Geralmente são informações burocráticas, fala muito pouco da questão pedagógica, discute-se a indisciplina, o problema comportamental e a questão pedagógica acabam ficando em segundo plano, mas não se enxerga dessa forma. Um colega disse que conseguir controlar os alunos para que não se matem já é um triunfo, mas dar a aula mesmo, não dá (Adriana, História, p.147).*

*Só informações, a formação em serviço e a questão da troca, agora que estamos conversando, pedimos um tempo, porque não estava tendo (Janaina, Português, p.155).*

Finalmente, resta acrescentar as manifestações dos professores ao solicitar-lhes que fizessem suas últimas considerações sobre a entrevista. O Quadro 9, a seguir, reúne essas impressões.

#### **Quadro 9 – Últimas Considerações dos Professores Entrevistados**

<b>Professor</b>	<b>Últimas considerações:</b>
<b>Silvio Artes</b>	É uma das piores salas, complicada de trabalhar, tem que estar em cima deles. Gosto da sala, mas é trabalhosa, tem aula que é ótima e outras impossíveis e isto também é o pai que não ajuda.
<b>Gustavo Inglês</b>	Não, acho que você perguntou tudo mesmo... (risos)...
<b>Rui Ciências</b>	Eu acho que..., foi a contento.
<b>Adriana História</b>	Os professores precisavam de um monitor na escola, alguém pra dar apoio, acho que iria contribuir bastante.
<b>Nilson Matemática</b>	Não...
<b>Janaina Português</b>	Critico as novas teorias de certa forma, porque só vem para dizer ao professor o que fazer, mas não cobra de outros setores a responsabilidade sobre a conduta dos alunos. Deviam divulgar na mídia as carências, o que falta.

Os dados do Quadro 9 permitem perceber que, enquanto alguns professores reiteram o que já tinham afirmado sobre a classe, outros se furtam a responder e outros, ainda, aproveitam o espaço para reivindicar melhores condições de trabalho ou para criticar a falta de pertinência dos estudos sobre a escola, quase num “recado para a pesquisadora”. Vejamos esses depoimentos:

*É uma das piores salas desta escola na minha opinião, é uma das salas mais complicadas de trabalhar, tem que estar o tempo todo em cima deles, porque se não... Não vai! Gosto da sala, mas é meio trabalhosa (Silvio, Artes, p.135).*

*Não, acho que você perguntou tudo mesmo... (risos) (Gustavo, Inglês, p.139).*

*(...) eu acho que foi a contento (Rui, ciências, p.143).*

*Os professores precisavam de um monitor na escola, na sala de aula, alguém pra dar apoio, acho que iria contribuir bastante (Adriana, História, p.147).*

*Não... (Nilson, Matemática, p.151).*

*Hoje em dia, as novas teorias, eu crítico de certa forma, porque só vem para dizer ao professor o que fazer, mas não cobra de outros setores a responsabilidade sobre a conduta dos alunos. Deviam divulgar na mídia as carências, o que falta. Quando tive problema com uma sala no ano passado, tive que resolver sozinha, e percebi que só quando entendi o jeito deles, consegui fazer alguma coisa (Janaina, Português, p.156).*

### **3.3.1.1. A voz dos professores: mazelas, esperanças e algumas críticas**

Os professores revelam as mazelas de sua rotina profissional, apoiados em parâmetros que variam desde a condição à que estão submetidos na carreira, críticas à instituição e seus agentes, até expectativas e esperanças de que encontrem um equilíbrio possível para desenvolver seu trabalho.

Questionados sobre sua condição profissional relatam insatisfação salarial, espaços de tempo apertados em virtude da dupla jornada em duas redes de ensino que precisam administrar entre descansar e preparar aulas, falta de recursos e apoio. Sentem-se cansados, explorados e pouco motivados a incluir variações numa escola que consideram, por seus procedimentos, “autoritária e distante”.

Charlot (2001), ao discutir a baixa qualidade do ensino, afirma que o professorado é submetido a condições incompatíveis com a natureza de seu trabalho, o que dificulta as relações entre professores e alunos e gera “(...) falta de interesse por parte dos alunos, para desespero dos professores” (p.33).

A condição de trabalho que revelam talvez explique um pouco as impressões que demonstram ter ao avaliar a sala investigada: consideram-na “difícil”, com “problemas de indisciplina” que geram fraca receptividade ao trabalho proposto por eles. Alegam que os alunos trabalham “na base do aperto” e que “não querem aprender”. Mas tecem elogios e esperanças em torno das reações dos alunos frente às suas aulas, mesmo criticando a atuação dos alunos e considerando esta 6<sup>o</sup> série, “a pior turma da escola”.

Apontam a família e a atuação dos pais, como responsáveis por grande parte dos problemas enfrentados na sala de aula. Para eles, os pais abandonam os filhos, não se preocupam com suas trajetórias de escolarização, uma vez que, segundo eles, “não adianta chamá-los”, pois não vêm à escola e quando comparecem agem de maneira “bruta”, muitas

vezes agredindo os filhos em casa. Mesmo considerando que alguns pais não comparecem porque trabalham, concluem que a escola acaba por enfrentar sozinha, os desafios impostos pelos alunos.

Na verdade, segundo Charlot (2001) “(...) de ambos os lados as expectativas são frustradas: os educadores não conseguem ensinar e os alunos sentem-se desamparados” (p.34).

Por outro lado, em um trabalho que busca flagrar facetas da cultura docente no interior das instituições, Marin (2006) reafirma que uma das características marcantes dos professores é esta “ambigüidade de manifestação” em função de apreciações conflitantes que, segundo a autora, ora classifica os alunos de um modo, ora manifesta-se por meio de expressões adjetivas diversas.

Segundo ela, as manifestações dos professores expressam, como neste caso, discursos depreciativos dirigidos às famílias e às atividades escolares, mas que, de qualquer modo, colocam o aluno no centro das atenções, como manipulador de situações indesejáveis.

Ou seja, em busca de encaminhamentos possíveis, os professores criam regras e acordos com os alunos, que se agregam às já estabelecidas pela escola, numa expectativa em relação aos aspectos comportamentais dos alunos que, em muitas situações, se sobrepõem às condições cognitivas. Prova disso, na pesquisa aqui relatada, é o fato de que apenas uma professora refere-se a dificuldades de leitura para justificar o pouco avanço alcançado pelos alunos.

Nas manifestações dos professores sobre moral e boas maneiras, Marin (2006) revela também intensa preocupação dos professores pesquisados em relação às atitudes dos alunos, pelo fato de não apresentarem as condutas culturalmente esperadas, o que reforça, na conduta desses professores, a influência de uma cultura escolar que julga a partir de uma “taxionomia da prática” e acrescenta que:

(...) tais modos de classificar os alunos são gerais entre o corpo docente, e é possível identificar uma certa hierarquia que contém manifestações severas e outras mais leves (Marin, 2006, p.298).

Como consideram que a equipe de gestão é “autoritária e distante” de suas necessidades imediatas, os professores destacam as pressões a que são submetidos, como responsáveis por parte das dificuldades que enfrentam e enfatizam a necessidade de receber maior apoio, formação continuada e espaço de trocas, em detrimento de assuntos burocráticos nos horários de trabalho coletivo, além de recursos que tornem as aulas mais elaboradas e possibilitem uma resposta mais adequada às exigências da direção. Por outro lado,

reconhecem que a equipe gestora também é pressionada pelas instâncias superiores do sistema municipal de ensino e que, talvez por isso, se mantenha afastada dos problemas cotidianos que envolvem os professores, o que dá às ações exigidas por elas, um caráter autoritário.

Sobre o trabalho que realizam, os professores destacam, ainda, que os alunos gostam de suas disciplinas, que a relação que estabelecem com eles é “boa” e que o trabalho “tem dado certo” com base no resultado das avaliações, sem impor às suas opiniões nenhum caráter crítico que os obrigue a rever as posições que assumem diante das práticas que exercem.

A contradição que se revela em seus depoimentos diz respeito ao fato de considerarem esta 6ª série “a pior sala da escola”. Se os pais não ajudam, se há preocupantes problemas de indisciplina, entre outros, como avaliar que tudo está bem e que mantêm boa relação com eles?

Na verdade, quando falam das ações e reações dos alunos, classificados por eles como “responsáveis pelas dificuldades”, dizem que tudo depende deles e, nas situações em que não há argumentos para culpabilizar os alunos, é a escola que entra em cena como promotora dos entraves ao trabalho pedagógico. Para Charlot (2001) o professor tem que considerar que suas práticas são importantes, mesmo enfrentando contradições difíceis de resolver.

Ainda assim, afirmam que o clima da escola contribui para o bom andamento das atividades, (apenas uma professora declara que toda a pressão vivida atrapalha o trabalho, por não permitir que caminhe de acordo com as possibilidades da sala).

Os professores declaram, por fim, que suas expectativas são de que a família esteja mais presente nos eventos da escola, que tenham participação ativa na vida dos filhos, como um encaminhamento que, segundo suas crenças, podem modificar o quadro aqui apresentado.

### **3.3.2. Os alunos**

Vejam agora, o perfil dos alunos e o que pensam sobre a escola, a sala de aula, seus professores e seu próprio desempenho como alunos.

O mapeamento do conjunto dos dados obtidos com as entrevistas realizadas com 31 alunos da 6ª série investigada, resultou nas Tabelas 3 e 4 e no Quadro 10 apresentados a seguir.

**Tabela 3 – Perfil dos Alunos**

<b>Sexo</b>	<b>Residência</b>	<b>Renda (R\$)<sup>8</sup></b>	<b>Comp.familiar</b>	<b>Profissão/Pais</b>
Masc 1 6	Imediações 22	380-600 8	3 a4 pessoas 1 5	Do lar 9
Fem. 1 5	Conj.Habit. 09	700-1000 6 1100-1400 1 1500-1700 6 Não sabem 8	5 a 6 pessoas 1 + de 6 pessoas 3	Fax/diarista 13 Func. Público 1 Outros 7 Advogada 1
Total <sup>31</sup>	Total 31	Total 31	Total <sup>31</sup>	Total 31

Os dados da Tabela 3 permitem que se tenha uma visão geral do perfil dos alunos sujeitos desta pesquisa, revelando dados sobre moradia, renda familiar, profissão dos pais e composição familiar.

A turma é composta por dezesseis meninos e quinze meninas, o que mostra que, em termos de gênero há um equilíbrio na turma pesquisada, o mesmo ocorrendo em relação à faixa etária, pois, com exceção de um aluno repetente, a turma é composta por alunos de doze anos, o que mostra que estão na “idade certa” para a série estudada.

Em relação à moradia dos alunos entrevistados, apenas nove deles moram no conjunto habitacional que existe no bairro; a maioria, vinte e dois, moram em casas térreas próprias ou alugadas, geralmente próximas à escola.

Segundo o relato dos alunos, temos na amostra treze famílias que registram renda superior a R\$600,00, dez famílias com renda que varia entre R\$400,00 e R\$600,00 e oito deles não souberam precisar ou não quiseram declarar a renda familiar. Isto numa época em que a cesta básica (alimentos para uma família de 4 pessoas) custava em média R\$285,87.

Cumpre, entretanto, lembrar que essa renda declarada se refere ao sustento de famílias cuja composição varia entre três e onze pessoas, ou seja, uma média de cinco pessoas por família. Esse número nem sempre representa as figuras de pai, mãe e filhos, porque há casos de tios, primos e outros parentes na composição familiar dos alunos.

Excetuando-se quatro alunos que não sabem a profissão dos pais e uma aluna que afirma que os pais exercem funções que exigem curso superior, os demais relatam que os pais exercem funções não especializadas, alguns trabalham sem vínculo empregatício e nove deles declaram que as mães não trabalham fora.

Dado esse perfil, a Tabela 4, a seguir, reúne as informações sobre a visão dos alunos acerca da série em que estudam.

<sup>8</sup> Vale observar que à época da realização da pesquisa, o valor da cesta básica correspondia a R\$ 285,87.  
Fonte: www.procon.sp.gov.br

**Tabela 4 – Visão dos alunos sobre a série escolar em que estudam e as disciplinas**

Como vêm a série	Como vêm a escola	Como vêm as disciplinas				
		Disciplinas	Mais gostam	Menos gostam	Mais impttes	Menos impttes
<i>Legal /gosto /boa</i> 17	<i>Gosto / Legal</i> 27	<b>Port.</b>	06	00	19	01
+ <i>ou - / chata</i> 08	+ <i>ou -</i> 02	<b>Matem</b>	01	11	15	00
<i>Terrível/ruim /difícil</i> 04	<i>Não gosto</i> 02	<b>Ciênc.</b>	04	02	03	01
<i>Normal</i> 01		<b>Hist.</b>	03	06	00	02
<i>Não sabe</i> 01		<b>Geog.</b>	00	03	00	02
		<b>Artes</b>	03	04	00	11
		<b>Ed Fís.</b>	08	01	00	08
		<b>Ingl.</b>	06	04	01	03
		<b>Outros</b>	02	01	00	03
<b>Total<sup>9</sup></b> 31	<b>Total</b> 31	<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>32</b>	<b>35</b>	<b>31</b>

Os dados acerca da impressão dos alunos sobre o agrupamento da turma, sistematizados na Tabela 4 mostram que a visão dos alunos apresenta muitas variações. Há aqueles que consideram que é “*legal*” estudar com essa turma, embora sempre haja restrições aos comportamentos de alguns colegas que segundo eles, atrapalham o bom andamento da aula. Os alunos que consideram que é “*ruim*”, “*terrível*” estudar com essa turma, têm normalmente as mesmas queixas, ou seja, os colegas parecem ser a razão que impedem que o clima na classe seja mais favorável:

*(...) mais ou menos legal, porque às vezes os professores reclamam um pouco e fica incomodado, queria que a classe fosse mais comportada (aluno 3, p.98).*

*Terrível porque alguns alunos bagunça, não sabe horário de brincar, tiram sarro das pessoas sem motivo, não levam a sério, às vezes os professor faz brincadeira e aí “eles” não param mais, aí o professor fica irritado, por isso não gosto muito da sala, por causa de alguns alunos (aluno 4, p.100).*

*É bastante ruim, os colegas conversam... Falam palavrão, não deixa o professor explicar (aluno 7, p.103).*

*Chato, a sala é muito bagunceira, tem professor que não consegue dominar certos alunos (aluna 9, p.105).*

*É muito ruim a sala, não sei... Queria mudar a sala. Eles bagunçam demais, falam mal das meninas, estou cheia já (aluna 14, p.112).*

*Ah! Eu gosto, gosto assim, não é por causa da bagunça, isso é chato, mas lá é legal, eu não sou santa, mas tem sala que é muito chata, muito parado, lá não, lá é legal (aluna 30, p.130).*

<sup>9</sup> Estes totais não se referem ao número de alunos entrevistados (31), mas ao número de vezes que cada disciplina foi citada.

De modo geral, todos afirmam gostar da escola, mas ainda assim fazem críticas de várias naturezas, como: não fornecer material escolar, a incidência de brigas, referências à limpeza do prédio e à merenda entre outros. Os motivos que alegam para gostar da escola se referem mais à presença dos colegas, à proximidade com a residência e menos ao ensino ministrado pelos professores, à ordem mantida através das regras, etc.

*Gosto é a mais perto, estudo aqui desde a quinta (aluna 1, p.96).*

*Eu gosto por causa dos meus colegas, de alguns professores (aluno 4, p.100).*

*É bastante ruim, os colegas conversam... Falam palavrão, não deixa o professor explicar (aluna 7, p.103).*

*Gosto porque é perto de casa e é legal (aluno 11, p.108).*

*Gosto porque aqui fica meus amigos e que sempre estudei (aluna 13, p.110).*

*Não gosto da sala. Se no recreio tem briga e você tá vendo a briga, você apanha sem fazer nada, também não gosto porque falam palavrões, quebram carteiras. Já pedi pra minha mãe me transferir (aluno 18, p.116).*

*Ah! Gosto, mas, depende sabe, tem pessoas, sei lá... Se tivesse mais ordem, eles sujam a escola, um monte de coisas (aluna 24, p.122).*

*Mais ou menos, tipo porque um dia eu levei uma pedrada, eles deviam ter mais cuidado com os alunos (aluna 30, p.130).*

*Gosto, mas queria ir pró Onofre, porque aqui não dá material escolar e lá dá e a merenda é boa (aluno 31, p.131).*

Em relação às disciplinas, os alunos afirmam gostar das disciplinas por motivos que variam desde a própria natureza da atividade que a disciplina implica, a forma como é tratada pelos professores, “o jeito” de apresentação dos conteúdos, até a própria simpatia despertada pelo professor.

*Inglês, porque faço e entendo mais a aula dele, os outros não entendo bem (aluno 2, p.97).*

*Português, porque ela ensina as coisas, é... Ela ensina de um jeito legal (aluno 3, p.99).*

*Português, eu acho que é importante saber falar bem e eu gosto da professora (aluna 7, p.103).*

*Ciências, ele explica legal a lição, passa umas lição com lógica, porque a professora de História passa umas coisas que eu não entendo e explica de um jeito que eu não entendo (aluna 9, p.106).*

*História, porque eu acho que não tem coisa difícil (aluna 14, p.112).*

*Ciências, porque o professor quando passa lição deixa fazer em dupla e os outros professores não deixa (aluna 16, p.114).*

*Inglês, o professor ensina bastante e eu entendo tudo (aluno 22, p.121).*

*Português, porque a professora é legal e ensina bem (aluno 23, p.122).*

*Educação Física, porque lá a gente não fica só copiando, copiando... a gente faz algo mais legal, outras coisas além do texto... Texto! (aluna 25, p.124).*

*Artes, porque é fácil e o professor é legal (aluno 28, p.128).*

*História, porque ela explica bem detalhado as coisas, o professor de matemática fala bem rapidinho e a classe faz barulho, não dá pra gente entender (aluno 31, p.131).*



Para eles, não gostar da disciplina significa “*não se encaixar*”, “*ser difícil*”, “*não entender*”, “*conteúdo complicado*”. As referências ao professor vão desde não gostar do professor: “*chato*”, “*exigente*”, até as críticas às suas posturas como: “*não explica*”, “*grita*”, “*não diz o que fazer*”, “*só dá visto*”:

*Matemática: acho que não me encaixo bem nessa matéria (aluna 1, p.96).*

*Matemática, é bem difícil, tem um monte de números e fica difícil calcular os números, não entendo muito não (aluno 2, p.97).*

*Matemática, porque eu não gosto... São muitos números, tenho dificuldade para entender (aluno 6, p.102).*

*História, ela só passa lição, dá visto, não corrige, às vezes nem explica (aluna 7, p.103).*

*Ciências, porque o professor não gosta de mim, ele muda minhas notas, na quinta série ele mentia para a minha mãe, falava coisas que não tinha nada a ver (aluno 10, p.107).*

*Inglês, porque a gente não pode conversar um pouco que ele começa a gritar (aluna 16, p.114).*

*Matemática: odeio. O professor é chato e não entendo muito sobre números (aluna 17, p.115).*

*Inglês e Artes, porque os professores já brigam, falam alto com você (aluno 16, p.118).*

*História, porque a professora passa tipo assim... Uma lição hoje e já quer dar visto hoje e não dá tempo de fazer e a gente fica com nota baixa (aluno 23, p.122).*

*Artes, porque o professor é muito exigente (aluna 24, p.123).*

*Educação Física, porque quando bota a gente lá, manda fazer o que quiser e preferia que dissesse o que é para fazer (aluno 27, p.127).*

*História, a professora só passa o assunto, ela não explica. Não gosto da matéria nem da professora (aluna 30, p.130).*

*Matemática mesmo, porque ele não explica muito direito, não fala minhas notas, só eu preciso melhorar para passar de ano (aluno 31, p.131).*

Para a maioria dos alunos, as disciplinas mais importantes são Português e Matemática, alguns alunos citam Ciências, por motivos ligados ao meio ambiente e saúde e há uma referência à Inglês. Os motivos variam entre “*aprender mais*”, “*saber mais*”, “*saber o troco*”, “*ler bem*”, “*aprender sobre os planetas*”, “*falar outra língua*”.

*Português e Matemática, porque ensina nós a ler e sem eles não seremos nada, é muito importante no mundo, por exemplo, você pega um troco errado e se não souber matemática, vai errar (aluno 4, p.100).*

*Ciências porque fala várias coisas do planeta, até do meio ambiente... como se cuidar (aluno 8, p.105).*

*Ciências, porque a gente aprende coisas sobre o futuro, o que está acontecendo sobre a atmosfera, só (aluno 12, p.109).*

*Inglês e Matemática, inglês porque a gente pode ir pra um país e falar a língua do Inglês e Matemática porque quando eu for advogada ou alguma coisa assim, a gente já vai saber (aluna 13, p.111).*

*Português, porque pra tudo você tem que saber escrever, ler (aluno 23, p.122).*

*Matemática, porque tem muita menina tirando nota baixa, porque acho que vou usar no trabalho, se não entender agora, no futuro vai fazer falta (aluno 27, p.127).*

*Português, ah! Porque aprende a falar, escrever e isso é muito bom no dia-a-dia (aluno 28, p.128).*

As disciplinas que consideram pouco importantes são citadas por motivos como “*não me relaciono bem e eles gritam*” (alusão à postura dos professores), “*não ensina nada*”, “*só faz desenho*”, “*o professor não explica*”, “*não consigo fazer o que o professor pede*”, “*o professor é exigente*”, o que demonstra que os motivos se referem aos conteúdos, a sua forma e natureza e também às posturas dos professores em relação a eles.

*Educação Física, só vai pra quadra, joga bola, não aprende muita coisa (aluno 2, p.98).*

*Educação Física, porque a única coisa que faz é leva pra quadra e não ensina nada (aluno 5, p.101).*

*Artes, porque a gente faz mais desenho (aluno 6, 102).*

*Artes, porque é só desenho (aluno 11, p.108).*

*Geografia: az umas plantas, isso a gente não vai usar no futuro e ele grita (aluna 20, p.119).*

*Educação Física, a maioria das vezes a gente só fica na quadra brincando, não explica muito (aluna 21, p.120).*

*Artes, porque esses negócios de desenho, assim, não consigo fazer (aluno 22, p.121).*

De acordo com os depoimentos dos alunos, Português e Matemática aparecem como as disciplinas mais importantes, mas essa referência não faz com que suas posturas sejam diferentes nestas aulas, no entanto, parece haver uma preocupação em relação a elas, ligadas a uma cultura escolar presente na escola que as torna mais evidentes. Por outro lado, os alunos consideram Educação Física a menos importante, mas é a que mais gostam, talvez pelo fato de que, possui atividades que fogem da forma escolar tradicional, podem ir a quadra, respirar, conversar.

História aparece como a disciplina que menos gostam, provavelmente pela exigência de leitura que a própria professora cita e que eles não dominam. Muitos ainda, afirmam não gostar de Matemática, mas a consideram a mais importante e isso também pode estar ligado à importância dada à disciplina dentro da cultura escolar.

De qualquer maneira, em suas ações e reações diante das proposições feitas pelos professores na sala de aula, não é perceptível nenhuma mudança de atitudes em relação a uma ou outra disciplina, os alunos possuem, na verdade, comportamentos bastante similares, o que evidencia que para eles, a hierarquização das disciplinas, parece não se dar de fato.

O Quadro 10, a seguir, sintetiza o que pensam os alunos sobre as relações com os professores e quais suas expectativas em relação à escola, os colegas e os professores.

**Quadro 10 – Visão dos alunos sobre as relações com os professores e expectativas em relação à escola, colegas e aos professores.**

Alunos (as)	Relação com os professores	Expectativas		
		Escola	Colegas	Professores
Aluna 1	Boa	Ter mais amigos	Legais	Felizes, engraçados
Aluno 2	É boa, outros gritam	Uniforme, material	Me dar bem	Não fiquem nervosos
Aluno 3	Bom, explicam bem	Aprender mais	Parem de brigar	Está bom
Aluno 4	Normal	Bom ensino	Que estudem	Mais atenciosos
Aluno 5	Não comunico	Sem briga e fumo	Que estudem	Ensinem direito
Aluno 6	É boa	Que parem de brigar	Parem de brincar	Parem de dar bronca.
Aluna 7	Não falo com eles	A sala diferente	Ter educação.	Tem que brincar
Aluno 8	É legal	Que aprenda	Que seja melhor	Que continue assim
Aluna 9	Uns não meu dou	Professor que domina	Menos brigas	Que explica
Aluno 10	Bom relacionamento	Biblioteca, laborat.	Mais amigos	Devia mandar mais
Aluno 11	Uns é legal	Intervalo p/conversar	Eles são legais	Não ser ignorantes
Aluno 12	Boa	Campeonato e lições	São legais	Ensinam bem pra gente
Aluna 13	É boa, não sei...	Mais uniformes	Que ajuda	Que responda
Aluna 14	Eles conversam	O professor legal	Não brigar	Ser mais legal
Aluna 15	Todos são legais	Aprender mais	Possam aprender	Que ensinem
Aluna 16	Não converso	Ter mais colegas	Que me aceitem	Sair, brincar
Aluna 17	Eu tento me virar	Jogar fora da escola	Menos falsidade.	Ter calma
Aluno 18	É legal.	Carteiras arrumadas	Ninguém apronte	Que ensinasse mais
Aluna 19	Difícil conversar	Já ta perfeito	Sem palavrões	Separar hora de brincar
Aluna 20	Bom, dão atenção.	Encontrar colegas	Que sejam legais	Mais atenção
Aluna 21	É boa	Que melhore	Se comportar	Pergunta e explica
Aluno 22	Respondem	Informática/ internet	Não sei...	Que ensina
Aluno 23	Eles conversam	Menos bagunça	Não façam arte	Que ensine bem
Aluna 24	Converso com eles	Assim ta bom	Estudar mais.	Explicar e brincar
Aluna 25	Acho que são legais	Música no intervalo	Organização	Que ouçam, escuta
Aluno 26	Legal	Ter laboratório	Todos respeitem.	Falar tudo sem medo
Aluno 27	Alguns explicam	Não ter fumo	Se comportem	Expliquem
Aluno 28	É normal	Um bom ensino	Ser boa pessoa	Explicar as matérias
Aluna 29	Não os procuro	Mais recreio	Que estudem	Que explique mais
Aluna 30	É legal	Consertar tudo	Nada	Passe lição, dê bom dia
Aluno 31	Não é boa	Que tivesse internet	Melhorar	Que conversasse

A relação professor-aluno na visão dos alunos é permeada por elementos que mostram desde uma acomodação dos alunos com a situação que vive com seus professores, classificando-a de “normal”, “boa” e “legal”, passando por uma avaliação que mostra certo incômodo, com depoimentos que demonstram alguma insatisfação: “mais ou menos”, “às vezes é legal”, “depende”, “não sei”, “uns é legal”, até aqueles que, abertamente, a declaram como má ou ruim, justificando suas respostas por motivos como: “só alguns que conversa”, “não conversa”, “a gente pergunta e não entende nada”. Além disso, há alunos que dividem sua resposta em duas categorias: de um lado, citam professores com os quais se dão bem e, de outro lado, se referem àqueles com os quais não conseguem relacionar-se, seja por “vergonha”, seja porque avaliam que o professor “não informa”, “não liga”, “não se importa”.

*A professora que eu to gostando mais é de Português, os outros não me relaciono muito não, prefiro ficar na minha porque gritam com a gente (aluno 2, p.98).*

*Mais ou menos, não comunico muito com eles, não pergunto nada pra eles, algumas coisas eu pergunto se to com dúvidas, eles explicam de novo (aluno 5, p.101).*

*(...) mas eu não sou muito de falar com os professores, algumas vezes por vergonha e também porque acho que não precisa (aluna 7, p.104).*

*(...) tem uns que eu me dou bem, e outros que eu não gosto pelo jeito deles (aluna 9, p.106).*

*Uns é legal, mas tem uns que quando a gente fala responde com ignorância (aluno 11, p.108).*

*Boa, eles respondem o que eu pergunto (aluno 12, p.110).*

*Geralmente não converso com eles, só dúvida das matérias, não sinto vontade, mas a mais legal é a Janaina e o mais chato é o Marcos (aluna 16, p.114).*

*Eu acho difícil conversar com eles e quando pergunto algo é sobre a aula, gosto mais da professora de português e não muito de matemática.*

*Eu acho difícil conversar com eles e quando pergunto algo é sobre a aula, gosto mais da professora de Português e não muito de Matemática (aluna 19, p.118).*

*Alguns professores explicam, outros a gente pergunta e não entende nada. O professor de matemática eu gosto, já o de Artes... (aluno 27, p.127).*

*Quase não conversa, não procuro eles, nem eles me procura (aluna 29, p.129).*

*Ah! É legal, poderia ser melhor, tipo às vezes a gente conversa e eles não dão atenção, o menino chama e ela não responde, e é assim, às vezes a gente chama e eles não dão atenção pra gente (aluna 30, p.130).*

*Não é boa, só alguns professores mesmo que conversa (aluno 31, p.131).*

Suas expectativas em relação aos colegas denotam preocupação com uma convivência mais pacífica, relatando que os colegas “brigam”, “não estudam”, “são bagunceiros”, “fazem brincadeiras de mau gosto”, “não dão atenção”, “quero que me aceitem”. Há alunos que não esperam nada de seus colegas, parece que este aspecto não os incomoda. Criam seu próprio espaço e a ação dos companheiros de sala não modifica suas rotinas. Há ainda referência ao fato dos colegas “não deixarem os professores ensinar e/ou explicar”. Em relação a isso, a direção também é citada “o aluno é suspenso e não resolve nada”.

*(...) que eles parem de brigar na saída, no intervalo e deixem os professores ensinar as matéria sem reclamar (aluno 3, p.99).*

*(...) precisam ter mais educação (aluna 7, p.104).*

*(...) menos brigas, fofocas, zuação na sala. Se você erra todo mundo começa a gozar e não é assim, é normal errar na vida (aluna 9, p.106).*

*(...) eles são legais (aluno 11, p.108).*

*(...) que ajuda quando a pessoa precisa, receber as pessoas de um modo delicado e carinhoso também (aluna 13, p.111).*

*(...) sem ficar brigando com os outros, ter mais educação (aluna 14, p.112).*

*(...) que me aceitem como uma colega legal (aluna 16, p.114).*

*(...) que melhorasse o comportamento, são muito bagunceiros, quase todos (aluna 21, p.120).*

*(...) não sei..., nada (aluno 22, p.121).*

*(...) que não fizessem brincadeiras de mau gosto, tem muita briga (aluno 23, p.122).*

*(...) organização, são muito desorganizados (aluna 25, p.125).*

*(...) não espero nada, alguns gostaria que não estivesse na sala, alguns são suspensos, mas isso não resolve nada (aluna 30, p.130).*

*(...) melhorar, ficar quieto quando o professor fala (aluno 31, p.132).*

Em relação aos professores as falas dos alunos variam entre críticas e sugestões. Criticam os professores porque “ficam nervosos”, “brigam”, “gritam”, “não brincam”, “não explicam”, “não ouvem” e fazem sugestões de que deveriam “ensinar direito”, “jogar umas piadinhas”, “serem felizes, engraçados”, “mais atenciosos”, “que parem de dar bronca”, “brincar de vez em quando”, “que sejam firmes”, “que expliquem”, “conversem”, “fale sem medo”. Esperam que os professores sejam pessoas com as quais possam trocar experiências e comunicar-se sem medo.

*(...) que sejam felizes, mais legais e não peguem no pé da gente (aluna 1, p.97).*

*(...) acho que eles ficam nervosos porque a sala bagunça, tem professor que vem legal, aí o pessoal dá mancada e ele vai ficando chato (aluno 2, p.98).*

*(...) que eles ensine direito (aluno 5, p.102).*

*(...) pára de dá bronca, hoje estava fazendo a prova e a menina mexeu com o menino, o professor já veio, tomo minha prova, nem terminei e nem era eu que tava brincando (aluno 6, p.103).*

*(...) tem que brincar de vez em quando... (aluna 7, p.104).*

*(...) explique a lição de um jeito que a gente entende, às vezes explica só um pouquinho e a gente não entende. Que coloque alguns alunos pra fora, eles parecem que tem medo de alguns alunos (aluna 9, p.106).*

*(...) acho que os professores não são tão legais por causa da bagunça e os professores deveriam mandar mais, os alunos aprontam e eles não faz nada e aí é ruim (aluno 10, p.108).*

*Só que os professores não fossem ignorantes, você faz pergunta e te respondem com ignorância (aluno 11, p.109).*

*que a gente não precisa perguntar e eles já ensinam bem (aluno 12, p.110).*

*(...) que responda e que ajuda os alunos, tem professor que bate no aluno e aluno que bate em outros na escola, queria que fossem legais com os alunos (aluna 13, p.111).*

*(...) que eles ensinem nós como devem ensinar, é aquele que ensine a matéria e não brinque demais (aluna 15, p.113).*

*(...) queria que eles chegassem na sala calminho, mandar alunos para a diretora sem fazer escândalo (aluna 17, p.116).*

*(...) que dá mais atenção pra você, não tem paciência pra explicar, tem que explicar de uma forma mais clara (aluna 20, p.119).*

*(...) que a gente pergunta e explica, que não é arrogante com os alunos (aluna 21, p.120).*

*(...) que seja aqueles que ouvem, escuta nossas dúvidas (aluna 25, p.125).*

*A professora Janaina ela é legal, ela fala tudo que tem que falar, não tem medo de dizer nada, todos tinham que ser como ela (aluno 26, p.126).*

*(...) que passasse lição, mas não muito, a professora de história só passa muita lição e não dá bom dia... Tinha que ser animado, brincar com a gente, jogar umas piadinhas e que não faltasse bastante (aluna 30, p.131).*

*(...) que conversasse, levasse para assistir filme, a gente só vai para a sala de informática e não tem internet (aluno 31, p.132).*

Da escola, parecem esperar desde materiais e uniformes que os pais não podem comprar até um ambiente melhor de convivência entre os colegas, os professores e a direção da escola. Reivindicam campeonatos, intervalos maiores e com música, o que demonstra o cansaço que a rotina lhes impõe. Surgem também, depoimentos que reafirmam que a escola é um lugar para encontrar os colegas, conversar.

*(...) uniforme, material, eu to precisando de caderno e não tem, minha mãe comprou móveis e não tem dinheiro, ta difícil, espero que a escola me dê material (aluno 2, p.98).*

*(...) que... Aprenda mais sobre as matérias (aluno 3, p.99).*

*(...) os aluno sem briga, sem fuma, sem ofende professor e inspetor e nem as merendeira (aluno 5, p.102).*

*(...) sala de aula sem bagunça, sem tumulto, que os professores dominem os alunos (aluna 9, p.106).*

*(...) uma biblioteca que tivesse livro pra levar pra casa, um laboratório e os computadores (aluno 10, p.107).*

*(...) eu só queria que tivesse mais tempo de intervalo, o intervalo é legal porque é o único lugar que a gente não fica sentado, parado e pode conversar com os amigos (aluno 11, p.109).*

*(...) que tivesse campeonatos e as lições chamavam mais a atenção dos alunos (aluno 12, p.110).*

*(...) mais uniformes porque a maioria não tem (aluna 13, p.111).*

*(...) jogar fora da escola, mudar a escola, melhorar o jeito das aulas (aluna 17, p.116).*

*Eu venho para encontrar os colegas e estudar (aluna 20, p.119).*

*(...) parar de ver moleques fumando dentro do banheiro, briga, teve moleques que tacou carteiras nos outros (aluno 27, p.127).*

*(...) que tivesse internet na sala de informática, que dessem gibis, mas eles falam que não tem, quer ta tudo rasgado (aluno 31, p.132).*

A descrição parece demonstrar que ao dar voz aos alunos, estes são capazes de compor um quadro que explicita os muitos elementos presentes no cotidiano da sala de aula, a partir dos quais é possível compreender como se dão as relações professor-aluno, na medida em que, suas ações e reações se configuram em função de uma fraca hierarquização entre as diferentes disciplinas e frente às características e condutas dos diversos professores.

### 3.3.2.1. A voz dos alunos: frustrações e expectativas

Gimeno-Sacristan (2005) em seu livro, “o aluno como invenção”, afirma que a pesquisa educacional nas últimas décadas deu notoriedade ao professor e que a falta de visibilidade do aluno demonstra que sua condição se mostra natural para nós e que por isso não somos tão sensíveis ao que ocorre com eles. Recomenda que é preciso reavaliar os discursos que enfatizam as precárias condições sócio-culturais dos alunos como responsáveis por seu fracasso, percebendo-as como variáveis e desiguais.

Revelar os elementos presentes na relação professor-aluno, considerando os sujeitos como determinantes desse processo, obriga a dar voz ao aluno, perceber como interpretam as dinâmicas da sala de aula e de que maneira se apropriam desse tempo que representa sua oportunidade de formação, preparação e aprendizagem.

Em suas falas, os alunos destacam o modo como os professores apresentam o conteúdo e revelam que não gostam quando a atividade proposta parece “complicada”, o que dificulta o entendimento e a participação, fazendo com que desistam de fazer as tarefas exigidas. Ao mesmo tempo afirmam, de um lado, que o professor “exigente” é “chato”, e de outro lado, que os professores não explicam direito, gritam e que preferem fazer outras coisas, por sentirem “vergonha de perguntar”, ou “medo de levar bronca”.

O trabalho de Charlot (2001) sobre os jovens e as perspectivas mundiais, também aponta essas referências dos alunos a professores que “(...) “deixam fazer muita bagunça”, “não conversam”, “parecem ter medo dos alunos”... ”(Charlot, 2001, p.46).

Os alunos criticam ainda, o fato dos professores “ficarem nervosos” com a sala por causa da “bagunça” e com o fato de, ao invés de corrigir os alunos sem medo, os professores brigam, gritam, não explicam mais e não ouvem o que eles dizem. Alegam que gostariam de ter professores que “ensinassem direito”, que “dessem mais atenção aos alunos” e parecem não entender porque eles não brincam, não conversam, não se mostram firmes com “determinados alunos”.

Um professor que “não grita, resolve e explica, sabe escutar, num espaço de interação e apropriação de um saber útil”, são as sugestões também apontadas pelos alunos pesquisados por Charlot (2001).

A relação professor-aluno é classificada como “normal” por alguns alunos, mas representa um “incomodo” para outros e é considerada “ruim” por outros. As razões também são as ações dos professores, que incluem: não conversar, não ser claro em suas respostas, não

ligar para o que eles pedem ou dizem. Esse panorama se estende à direção da escola: alguns não gostam da diretora e comentam que “não adianta pedir ajuda, pois, os alunos bagunceiros são suspensos e não resolve nada”.

Na pesquisa que Charlot (2001) desenvolveu no Brasil, os jovens também reclamam da rigidez das diretoras, da violência de colegas e dos xingamentos dos professores. Tais dados reafirmam que os obstáculos encontrados pelos alunos de classes populares, com um tipo de socialização incompatível com o mundo da escola, são similares aos da pesquisa aqui relatada.

Nos depoimentos dos alunos é perceptível a preocupação no que se refere a uma relação mais pacífica com os colegas. Esperam que os “bagunceiros” deixem o professor explicar, pois, o “barulho atrapalha a explicação do professor e o bom andamento da aula”.

Apesar das frustrações em relação ao professor, à direção e aos colegas, muitos declaram que gostam da escola pela proximidade com a casa, pelo ensino dado por alguns professores, pelas regras que a escola impõe; isso apesar da falta de material, da incidência de brigas, da falta de limpeza da escola e da merenda que acham que podia ser melhor.

Os depoimentos dos alunos trazem as marcas de uma visão abrangente sobre o universo da escola: alguns são mais sucintos, mas há casos em que argumentam de forma consistente seus pontos de vista, o que denota uma capacidade de observar e avaliar que nem sempre é considerada na sala de aula.

Desta perspectiva é possível dizer que o professor deve, segundo Charlot (2001) considerar que suas práticas são importantes; se os alunos, criticam, reclamam e não aceitam a forma como a escola se apresenta, é porque sua condição de sujeito emerge, impedindo-lhes de aceitarem a dominação e, de algum modo, exigindo que suas diferenças sejam consideradas na indicação de movimentos possíveis para a transformação da escola e da sala de aula.

Em face dos dados relativos a quem são e o que pensam professores e alunos, cabe agora relatar o que revelam os dados sobre a observação das relações entre eles em sala de aula.



### 3.4. A sala de aula e as relações entre alunos e professores

A síntese dos dados observados aqui apresentada foi extraída do caderno de campo que, contém os registros das 44 horas de aula da sexta série do ensino fundamental, alvo deste estudo.

Em cada disciplina, optou-se por registrar todos os movimentos de professores e alunos, suas ações e reações para, em momento posterior, detectar os elementos presentes nas relações entre professores e alunos e submetê-los à análise teórica.

Os conceitos aqui explicitados foram desenvolvidos em trabalhos realizados por Charlot (2000), Lahire (2004), Snyders (2005) cuja articulação pode favorecer a compreensão dos elementos que compõem a relação professor-aluno.

Com base nos conceitos de mobilização, atividade e sentido, desenvolvidos por Charlot (2000) foi possível explicitar os tipos de consideração que os sujeitos dispensam às aprendizagens e em que medida eles aparecem nas aulas observadas. Foi possível também detectar indícios das disposições sociais e do conflito cultural destacados no trabalho de Lahire (2004). Além disso, os dados trouxeram os sinais das continuidades ou descontinuidades capazes de gerar “a alegria na escola”, de que fala Snyders (2005).

A análise aqui realizada tomou como base, ainda, a concepção de escola como um cruzamento de culturas, de acordo com Pérez-Gómez (2001) para evidenciar, no âmbito das relações em sala de aula, a combinação de traços culturais. Contempla, ainda, o pensamento de Vinão Frago (1996) para a análise do tempo, no âmbito da cultura escolar.

Os dados colhidos por meio da observação de sala de aula estão organizados por disciplina e respectivas aulas observadas, de modo a permitir uma visualização que favoreça a comparação dos elementos que surgem no decorrer das aulas dos diferentes professores.

Num segundo momento, pretende-se realizar o cotejamento dos dados com outras pesquisas já produzidas, reafirmando, aproximando ou refutando características desta relação. Espera-se que, em seu conjunto a análise forneça uma visão da relação professor-aluno de uma perspectiva sociocultural.

### 3.4.1. Mobilização – Disposições – Conflito Cultural

**PORTUGUÊS** – J., 51 anos, 33 anos de magistério, 11 na rede pesquisada.

Os dados mostram uma professora que a todo tempo tenta trazer os alunos para a aula (...) cobra procedimentos e atitudes, através de gestos e falas que se dividem entre pedir, avisar, responder, chamar...

*“... pede silêncio aos alunos, avisa que haverá prova e a classe permanece na balburdia”.*

*“Ela volta a chamar a atenção dos alunos por conta do barulho e pergunta por que hoje estão tão falantes...”.*

*“... pede que os alunos peguem o material e trabalhem, eles começam a se movimentar, mas continuam conversando muito”.*

Quando um aluno reclama da atividade que estão realizando, ela responde:...

*“Você não gosta, mas muitos sim, fica quieto!”*

Ela começa a correção e parece despertar nos alunos algum interesse em realizar as tarefas:

*“Alguns alunos novamente perguntam o que é para fazer e ela explica, isso se deve em parte ao barulho que impede a compreensão dos comandos...”;*

Porém quando ela volta a explicar outro comando,

*“... elas falam junto com ela, uns dizendo que sabem e outros que não, neste ponto uma aluna faz brincadeira com o nome da mãe de outra aluna e elas correm brigando pela sala, a professora fica muito brava, briga com as duas e diz que elas não têm limites”.*

*“A professora fica na frente da sala e um aluno levanta e vai até lá perguntar algo, ela explica enquanto outros copiam comandos da lousa. Alguns demonstram dificuldades e vem mostrar algo que já fizeram para ver se está certo (...)”.*

Quando a professora começa um conteúdo novo,

*“Solicita a participação dos alunos, um aluno responde corretamente ao questionamento, em seguida faz outra questão e vários alunos respondem corretamente”.*

**MATEMÁTICA** – N., 40 anos, 10 anos de magistério, 6 na rede pesquisada

À medida que o professor explica as atividades,

*“Orienta os alunos a fazerem slides e os alunos dizem não saber, não demonstram interesse”.*

*“... alguns alunos se levantam e vão até o professor”.*

*“Os alunos questionam as atividades, o professor explica, as perguntas se seguem; buscam tirar dúvidas, conversam.”*

*“Os alunos parecem não se preocupar com a fala do professor, conversam, saem do lugar...”.*

*“Há alguns alunos que resistem e permanecem conversando o tempo todo”.*

*“Mesmo diante de tantas dúvidas, o professor, passa para o próximo assunto.”*

Os alunos não demonstram estar mobilizados pelos comandos do professor, pois:

*“... apenas alguns estão com o caderno aberto e outros distraídos, continuam conversando”.*

*“Ao tentar explicar, o professor não consegue manter uma atenção prolongada”.*

*“O aluno começa a corrigir os exercícios, mas logo se dispersa e volta a brincar”.*

*“O professor continua a explicar, apesar de ver que muitos estão alheios à aula”.*

*“Diz que vai começar a aula, eles demoram a se acomodar... alguns tiram o material, outros permanecem com ele guardado...”*

As atitudes dos alunos mostram fraca disposição diante do solicitado.

*“Alguns alunos mexem nas atividades escritas na lousa, outros acham ruim e tentam arrumar.”*

*“A maior parte da sala nem se dá conta do que ele fala, parecem nem ouvir, estão agitados.”*

Há momentos em que alguns alunos demonstram alguma disposição:

*“O professor dá instruções, alguns o chamam para que veja, outros trazem o caderno... alguns respondem...”*

*“... um aluno pede em voz alta que os outros cale a boca.”*

*“Um aluno interage, perguntando algo, outra aluna pergunta sobre o que está na lousa...”.*

*“Em outro momento, um aluno do fundo diz “cala a boca”, em seguida profere um palavrão...”.*

O professor também busca mobiliza-los:

*“Se dirige a mesa de um aluno, fica durante algum tempo, tira algumas dúvidas que o aluno expõe”.*

*“O professor consegue alguma interação com os alunos da frente...”.*

*“Pergunta a um aluno o resultado de uma soma, o aluno responde e ele diz: “muito bem...”.”*

E algumas situações o professor demonstra também, fraca disposição em interagir com os alunos, mobilizando-os:

*“Um aluno se levanta, pede algo ao professor, não obtém resposta, volta à sua carteira”.*

**HISTÓRIA** – A., 44 anos, 15 anos de magistério, 8 na rede pesquisada

Ao iniciar a aula, a professora pede a atenção dos alunos, explica o que deseja e:

*“A classe está em plena balburdia, parece não ouvir o que ela diz e ela volta mais uma vez a insistir que façam leitura, para que depois ela possa explicar e dar atividades”.*

*“... um aluno começa a leitura, enquanto outro solta um aviõzinho na sala.”*

*“Diante da bagunça em que está à sala e da leitura inaudível do aluno, a professora desiste e ela mesma começa a ler.”*

Em outra situação, alguns parecem prestar atenção e ainda assim:

*“(...) outros permanecem andando pela sala, conversando, olhando dispersos para o nada...”.*

*“... a professora diz que dará uma aula diferenciada, os alunos falam tão alto que quase não se ouve o que ela diz.”*

*“Ela pede atenção... cruza os braços e aguarda silêncio, alguns alunos parecem não se importar, ela chama a atenção deles outra vez e começa novamente a falar, os alunos por sua vez riem, brincam, gritam...”.*

A professora anda de um lado para o outro, chama a atenção para que ouçam o que diz:

*“Mas o barulho é grande, os alunos conversam, gritam!”*

Há momentos em que a professora está irritada e mesmo quando o aluno dá sinais de dispor-se a participar, essa atitude não parece valorizada por ela:

*“Um aluno se levanta e pega uma ficha, ela pergunta: “eu autorizei”“? “Ele volta e devolve a ficha.”*

Alguns alunos em meio ao barulho e a desordem que se instala na sala, mostram alguma disposição em realizar o que é proposto, o que é registrado alguns momentos...

*“Prestam atenção e estão empenhados na tarefa...”.*

*“Há um aluno que não queria ir para nenhum grupo e percebo que ele está trabalhando.”*

*“A medida que coloca as atividades, uns vão se movimentando, mas boa parte continua conversando”.*

**GEOGRAFIA** – M., 54 anos, 7 na rede pesquisada

Os excertos mostram a fraca mobilização dos alunos diante do que é proposto pelo professor:

*“O professor entra, os alunos passeiam pela sala, jogam aviõezinhos, ligam o ventilador... Sem dizer palavra, o professor volta-se para a lousa e começa a passar um texto...”.*

*“Os alunos em pé mandam aviõezinhos em todas as direções (...)”.*

*“Eles falam alto e o professor se vira de um lado para o outro, tentando inutilmente ganhar a atenção da turma.”*

*“... os alunos simplesmente ignoram tudo que ele fala ou faz, ele volta a apelar para que sentem e prestem atenção, mas é inútil.”*

*“Um aluno quebra uma régua e diz um sonoro palavrão.”*

*“Um aluno grita: “tomara que essa aula acabe logo”!”.*

*“Os alunos estão completamente alheios ao que diz...”.*

O professor embora perceba que os alunos não mostram disposição alguma para aprender, prossegue sua aula:

*“O professor pede aos gritos que abram a apostila na página tal...”.*

*“Ele continua explicando na lousa e os alunos conversando sem lhe dar a menor atenção.”*

*“(...) prossegue explicando em meio à todo o barulho que se faz na sala.”*

*“Continua escrevendo um título na lousa e tenta falar com os alunos que conversam muito.”*

*“Bate na lousa com o apagador pedindo silêncio, grita que devem abrir a apostila e prestar atenção ao que ele escreve no quadro.”*

*“O professor segue falando muito alto, em alguns momentos chega a gritar, os alunos continuam conversando, andam pela sala, ele faz algumas questões aos alunos, mas ninguém responde às suas colocações.”*

*“... continua a passar seu texto na lousa, mesmo sem obter quase nenhuma adesão por parte dos alunos.”*

Talvez por sentir-se impotente diante da não mobilização dos alunos, o professor sai da sala:

*“O professor continua fora da sala de aula, mesmo o aluno bem intencionado, não tem ambiente mínimo para motivar-se a aprender.”*

**ARTES** – S., 42 anos, 17 anos de magistério, 6 na rede pesquisada

Como os alunos reagem diante do que é proposto pelo professor:

*“Eles não dão muita atenção ao que ele diz e continuam a conversar e a circular pela sala.”*

*“A maioria continua com o material guardado ou de cadernos fechados, conversando com os colegas.”*

*“... os alunos não demonstram interesse pela disciplina.”*

*“Uma aluna, cobre a cabeça com uma blusa, outra já guarda o material, outros nem chegaram a abri-lo.”*

*“O clima da sala é tumultuado, barulhento, não há um objetivo a ser alcançado.”*

*“Esse trabalho era para a aula passada, mas muitos não trouxeram, nem hoje...”.*

*“Alguns alunos dão de ombros, olham indiferentes, conversam, pergunta aos alunos quantos graus tem a figura, em seguida ele mesmo responde.”*

*“As alunas ficam paradas olhando para ele, alguns alunos próximos observam, a explicação não parece suficiente, quando o professor se afasta, deita na carteira.”*

Diante da reação dos alunos:

*“Ele sugere que os alunos devem fazer junto com ele, mas como fala muito baixo e os alunos muito alto, nada se produz de fato.”*

*“Em dado momento explica algo, no entanto, este comando vem quando alguns alunos já faziam o que ele havia pedido inicialmente, sem esta informação.”*

*“Passa por um aluno que não faz nada e não diz nada, ele não se dirige ao aluno, volta à lousa, desenha mais algumas linhas com o esquadro.”*

*“Os comandos são dados de modo muito rápido e é claro que os alunos se perdem na explicação...”*

**CIÊNCIAS** – R., 54 anos, 18 anos de magistério, 8 na rede pesquisada

Mostram a atitude dos alunos e suas reações diante do que é apresentado pelo professor:

*“... alunos gritam gracinhas, falam alto, o professor volta, olha na porta para a classe e de novo sai para o corredor.”*

*“Muitos alunos andam pela sala, um vai até o corredor, outro escreve na lousa.”*

*“Uma parte da turma começa a copiar o exercício da lousa, ele pede que os alunos parem, abram os cadernos e copiem, no entanto, continuam conversando e o professor, continua escrevendo.”*

*“Há na sala neste instante, um clima descontraído, os alunos falam, mas quando é preciso retomar, os alunos respondem bem aos comandos do professor.”*

*“O professor passa uma atividade na lousa, um aluno vai até o professor perguntar se é para copiar no caderno, enquanto isso dois alunos correm pela sala e vários outros se movimentam.”*

*“... os alunos voltam agitados, conversam, andam pela sala, riem dos comentários sobre o intervalo.”*

*“... nenhum aluno copia o que o professor passa na lousa, um aluno que não fez absolutamente nada durante as duas aulas, guarda seu material.”*

A postura do professor denota suas ações e posturas diante das aulas:

*“A conversa na sala continua. O aluno que gritou levanta, faz gestos, arrasta uma cadeira e o professor continua sentado, escrevendo algo. Os alunos continuam numa algazarra terrível e o professor permanece sentado, escrevendo há mais de dez minutos.”*

*“Meia hora depois do início da aula, começa a passar uma atividade, os alunos parecem nem perceber o que o professor faz, alguns parecem distantes, outros conversam, brincam, etc.”*

*“... fala algo sobre os trabalhos e os alunos parecem confusos.”*

*“Os alunos andam pela sala, conversam e ele diz: “estou passando lição, vamos lá”!”*

*“Os alunos parecem se interessar pela conversa e começam a perguntar sobre o que ele explica na lousa, ele pede que os alunos repitam com ele e os alunos respondem ao que é pedido um aluno pergunta sobre uma palavra, ele para, responde o aluno e depois continua.”*

**INGLÊS** – G., 24 anos, 6 anos no magistério, 3 na rede pesquisada

No decorrer das atividades, os alunos apresentam comportamentos que deixam ver ações e reações frente aos comandos do professor:

*“Um aluno tenta sair da sala, o professor imediatamente manda que volte, outro liga o ventilador, o professor apressa-se em desligar, o professor então deixa e senta em sua mesa para começar a chamada.”*

*“Os alunos morosamente vão pegando o material, conversam muito entre si e o professor pede silêncio.”*

*“Um aluno próximo a mim, boceja e faz cara feia dizendo: “saco”!”*

*“Uma aluna está deitada na carteira.”*

Os excertos mostram como o professor lida com as reações dos alunos diante das atividades:

*“O professor manda que peguem o caderno e a apostila e que não fiquem conversando, alerta que devem parar de conversar para que possam se organizar.”*

*“Alguns alunos respondem e ele vai confirmando ou não.”*

*“Ele busca um movimento de interação durante toda a aula, à medida que corrige as atividades, pergunta aos alunos, ouve suas respostas e isso parece interessar os alunos, a conversa aumenta quando ele se cala ou vai para a lousa. Quando ele mantém esse movimento a aula fica agradável.”*

*“... o professor diz com voz alterada: “quero silêncio!” e continua a chamada, o burburinho, no entanto, permanece.”*

**EDUCAÇÃO FÍSICA – R., 41 anos, 8 na rede pesquisada**

Os excertos buscam evidenciar se os alunos mostram-se mobilizados através de disposições que favoreçam o que é proposto pela professora:

*“Chama a atenção de alunas que passam batom, uma aluna levanta e logo volta ao lugar.”*

*“Os alunos esperam pela professora dizendo que hoje vão para a quadra.”*

As posturas e atitudes da professora denotam as escolhas que faz ao apresentar os conteúdos para seus alunos:

*“Sai com os alunos da sala, dirige-se a sala de vídeo e quando chegam os alunos começam a sentar fazendo muito barulho, um aluno vai sentar em uma cadeira e ela diz: “ai não, este é meu trono!””.*

*“Ela senta e começa a falar com eles sobre o filme que vai passar, os alunos não param para ouvir os comandos da professora e continuam arrastando cadeiras e fazendo muito barulho.”*

Os conceitos com os quais se optou analisar os dados são interdependentes e favorecem a compreensão dos processos de socialização a que os sujeitos estiveram submetidos e de que forma, através deles, dão forma à posturas, atitudes, posições e escolhas no cotidiano da sala de aula.

Para Charlot (2001), a mobilização representa o desejo de aprender, a busca de uma meta que o sujeito constrói a partir não só das experiências vividas em seu contexto familiar, mas também através das representações que lhe foi possível construir na relação com o universo da escola, e que permitem configurar imagens, valores, crenças que o leva a agir e reagir diante das situações escolares de forma a evidenciar traços de sua identidade.

À medida que estas representações apontam para a confluência entre experiências vividas e aquilo que é oferecido na escola, o aluno tende a tomar uma posição colaborativa, ele consente e investe em seu processo de formação.

Porém, se ao contrário, não demonstram essa mobilização, significa que não interiorizaram em seus processos de socialização anteriores à escola, vivências que os ajude a enfrentar as regras do jogo escolar. A ausência desta mobilização pode ser melhor compreendida, através do fenômeno das disposições sociais e culturais, discutidas por Lahire (2004), segundo as quais, o aluno reage diante das situações com que se depara no universo escolar e da forma como estas reações são interpretadas pelo professor e pela escola.

Para o autor, essas disposições representam procedimentos cognitivos e comportamentais que se traduzem em competências e habilidades que tornam ou não, compreensíveis para os alunos o trabalho desenvolvido na escola e lhes despertam ou não o interesse para a participação e construção desses conhecimentos.

Segundo Lahire (2004), é necessário avaliar o grau de contradição dessas formas de socialização, uma vez que delas dependem os recursos que os alunos podem ou não lançar mão, como também, é necessário evitar uma visão determinista deste processo, uma vez que os alunos imprimem em seus comportamentos ações que dependem das configurações possíveis através de relações que constroem com outros adultos e que, contra todas as

evidências se destacam por construir excelente trajetória escolar, o que sinaliza que as famílias não são totalmente desprovidas de recursos e que eles independente da trajetória de socialização que tiveram, se posicionam diante do que lhes é proposto.

O conflito cultural se dá, portanto, quando surgem rupturas ou descontinuidades entre o universo de coexistência familiar e a escola.

Diante desses argumentos, Lahire (2004) afirma que a omissão parental é um mito. Para ele, a maioria dos pais valoriza a escola, no entanto, nem sempre possuem os recursos adequados para atender as expectativas do universo de escolarização. Os professores, por sua vez, ignorando a lógica da configuração familiar, deduzem que os pais não se incomodam e cometem uma profunda injustiça interpretativa ao ajuizarem valor sobre suas condutas.

O que ocorre é que os alunos, diante desse duplo processo - diferentes demais para eles - ficam deslocados e não encontram em suas experiências os mecanismos necessários para responder, através de procedimentos cognitivos e comportamentais, ao que a escola impõe.

É nesse movimento que, surge o que Lahire (2004) chama de conflito cultural, caracterizado por rupturas ou descontinuidades entre o universo familiar e escolar, ou seja, é um fenômeno que se constrói em face da distorção dos elementos presentes na relação entre professores e alunos. Não há afinidade e objetivos comuns. Os alunos vivem “casos de solidão”, num universo que não faz sentido para eles por faltar-lhes coerência entre experiências vividas no processo de socialização familiar e o universo escolar.

Diante das singularidades presentes nas ações e reações dos alunos, que representam um desafio nada fácil de vencer, os professores classificam essas contradições que se opõem aos seus objetivos escolares como responsáveis pelo fracasso escolar, às recusas são interpretadas como desvios de comportamento que não permitem o sucesso desses alunos. Esse raciocínio é tão forte que prevalece a preocupação com os comportamentos dos alunos em detrimento do próprio processo de ensino e aprendizagem.

Os dados, confrontados aos conceitos apresentados, permitem detectar se os alunos apresentam as mobilizações necessárias diante do que é proposto pelos professores nas aulas observadas.

Os alunos, sujeitos desta pesquisa, parecem não compreender ou valorizar o que é proposto pelos professores, lançam mão de atitudes que, a primeira vista, se traduzem em descaso, porém, se melhor observadas podem ser interpretadas como indicadores das dificuldades que possuem para atender ao que é proposto pelo professor.

Diante dos conteúdos apresentados e das posturas de seus professores, de suas escolhas e dos valores que priorizam, os alunos demonstram não se importar. É como se o convite não fosse aceito, parecem estar em outro mundo, envolvidos em conversas e brincadeiras. Em alguns momentos buscam mascarar essa conduta com uma pseudo-participação, perguntam sobre páginas, solicitam informações, porém, quando os professores tentam atendê-los, falam junto, correm pela sala, brigam.

Além disso, questionam atividades, perguntam a mesma coisa inúmeras vezes e quando os comandos não parecem claros, conversam entre si e assumem posições de resistência ao que é solicitado. Alguns permanecem conversando o tempo todo em atitude de dispersão que mina as possibilidades dos professores em assumir a liderança da turma e dirigir atividades.

*(...) pede que os alunos peguem o material e trabalhem, eles começam a se movimentar, mas continuam conversando muito (caderno de campo, Português, p.18).*

*(...) o professor pede aos gritos que abram a apostila na página tal (caderno de campo, Geografia, p.47).*

*(...) muitos alunos andam pela sala, um vai até o corredor, outro escreve na lousa (caderno de campo, Ciências, p.68).*

Em algumas aulas, os alunos parecem dominar totalmente a cena, os professores tentam inutilmente impor alguma ordem e mesmo quando incitam à participação, sua presença não é capaz de estabelecer uma direção. A maioria dos alunos solta aviõezinhos, abrem a porta da sala, falam alto, gritam, quebram régua, arrastam o mobiliário e não respondem ao que é solicitado pelos professores.

*(...) um aluno começa a leitura, enquanto outro solta um aviõezinho (caderno de campo, História, p.33).*

*(...) ao tentar explicar, o professor não consegue manter uma atenção prolongada (caderno de campo, Matemática, p.7).*

*(...) os alunos em pé mandam aviõezinhos em todas as direções (caderno de campo, Geografia, p.44).*

*(...) uma aluna quebra uma régua e diz um sonoro palavrão (caderno de campo, Geografia, p.46).*

*(...) não param para ouvir os comandos da professora e continuam arrastando cadeiras e fazendo muito barulho (caderno de campo, Educação Física, p.91).*

A referência ao material é outro indicador da fraca mobilização dos alunos em relação ao desenvolvido nas aulas. Para que peguem o material e se movimentem na direção do que é necessário para trabalhar há, por parte deles, poucas posições colaborativas ou espontâneas. Durante vários momentos numa mesma aula perguntam “qual é mesmo a página”, “o que é para fazer”. Alegam não saber o que é solicitado. Enquanto alguns vão

tirando o material, outros permanecem por longo tempo com ele guardado. Há muitas solicitações dos professores para que abram cadernos e apostilas, no entanto, há aulas em que parte deles, passam o tempo todo com o material guardado ou com os cadernos fechados.

*(...) ele pede que os alunos parem, abram os cadernos e copiem, no entanto, continuam conversando e o professor continua escrevendo (caderno de campo, Ciências, p.69).*

*(...) o professor manda que peguem o caderno e a apostila e que não fiquem conversando, alerta que devem se organizar (caderno de campo, Inglês, p.83).*

*(...) pede que os alunos peguem o material e trabalhem (caderno de campo, Português, p.18).*

*(...) alguns alunos perguntam novamente o que é para fazer e ela explica (caderno de campo, Português, p.20).*

*(...) a maioria continua com o material guardado ou de cadernos fechados, conversando com os colegas (caderno de campo, Artes, p.56).*

Outros alunos no meio da aula já guardam o material, enquanto colegas nem chegaram a abri-los, apesar de constantes solicitações de que o façam. Há alunos que passam a aula inteira sem fazer absolutamente nada.

*(...) uma aluna cobre a cabeça com a blusa, outros já guardam o material, outros nem chegaram a abri-lo (caderno de campo, Artes, p.57).*

Embora essas atitudes venham carregadas de risos e brincadeiras, fica evidente em muitos momentos uma apatia, um cansaço, é como se todo esse movimento lhes causasse um enfado, representasse um peso que não sabem como amenizar.

*(...) o professor continua a explicar, apesar de ver que muitos estão alheios à aula (caderno de campo, Matemática, p.8).*

*(...) outros permanecem andando pela sala, conversando, olhando dispersos para o nada (caderno de campo, História, p.34).*

*(...) os alunos estão completamente alheios ao que diz (caderno de campo, Geografia, p.47).*

A falta de mobilização é constatada ainda, por atitudes de prostração de alguns alunos que ficam olhando para um ponto qualquer como se nada entendessem, a seguir deitam nas carteiras, cobrem a cabeça com blusas, parecem distantes, suspiram...

*(...) uma aluna está deitada na carteira (caderno de campo, Inglês, p.82).*

*(...) um aluno próximo a mim boceja e faz cara feia dizendo: "saco"! (caderno de campo, Inglês, p.81).*

*(...) nenhum aluno copia o que o professor passa, um aluno que não fez absolutamente nada, guarda o material (caderno de campo, Ciências, p.72).*

*(...) as alunas ficam paradas olhando para ele, alguns alunos próximos observam, a explicação não parece suficiente, quando o professor se afasta, deita na carteira (caderno de campo, Artes, p.60).*

Serão estas, reações a um conjunto de comandos e discursos que não compreendem?



Os professores, por sua vez, através de gestos e falas, se dividem entre pedir, avisar, responder, chamar. Esforçam-se, solicitam a participação dos alunos, explicando, às vezes, repetidamente, os comandos dados.

*(...) pede silêncio aos alunos, avisa que haverá prova e a classe permanece na balburdia (caderno de campo, Português, p.15).*

*(...) parecem não ouvir o que ela diz e ela volta mais uma vez a insistir que façam leitura... (caderno de campo, História, p.33).*

*(...) bate na lousa com o apagador pedindo silêncio, grita que devem abrir a apostila e prestar atenção... (caderno de campo, Geografia, p.50).*

*(...) os alunos parecem nem perceber o que o professor faz, alguns parecem distantes... (caderno de campo, Ciências, p.74).*

*(...) o professor diz com voz alterada: “quero silêncio”! (caderno de campo, Inglês, p. 87).*

O desgaste causado por um discurso que parece surtir efeitos muitos sutis, não é suficiente para manter uma atenção prolongada. Assim, oscilam entre posições que vão desde a imposição de comportamentos e tarefas, até atitudes de isolamentos, *stress* e saturação, deixando ver também, fraca disposição para interagir.

Mesmo diante do caos que se instala na sala de aula, os professores continuam, passo a passo, a expor o que haviam previsto para a aula. Diante da recusa dos alunos, muitas vezes o que estava previsto para que fizessem como ler um texto, por exemplo, o próprio professor o faz.

*(...) mesmo diante de tantas dúvidas, o professor passa para o próximo assunto (caderno de campo, Matemática, p.4).*

*(...) diante da bagunça em que está a sala e da leitura inaudível do aluno, a professora desiste e ela mesma começa a ler (caderno de campo, História, p.33).*

*(...) continua a passar seu texto na lousa, mesmo sem obter quase nenhuma adesão por parte dos alunos (caderno de campo, Geografia, p. 51).*

*(...) o professor continua fora da sala (caderno de campo, Geografia, p. 52).*

*(...) os alunos esperam pela professora e dizem que hoje vão à quadra (caderno de campo, Educação Física, p. 90).*

*(...) os comandos são dados de modo muito rápido e, é claro que os alunos se perdem na explicação (caderno de campo, Artes, p.65).*

Andar de um lado para o outro, prostrar-se diante da turma, gritar, bater na mesa, bater o apagador na lousa, sair da sala, ignorar situações de conflito entre os alunos, estão entre alguns dos indicadores que apontam uma relação por vezes, insuportável.

*(...) em outro momento, um aluno do fundo diz “cala a boca” e em seguida profere um palavrão (caderno de campo, Matemática, p. 15).*

*(...) a professora anda de um lado para o outro, chama a atenção para que ouçam o que diz, mas o barulho é grande, os alunos conversam, gritam... (caderno de campo, História, p.35).*

*(...) o professor segue falando muito alto, em alguns momentos chega a gritar e os alunos continuam conversando, andam pela sala... ninguém responde às suas colocações (caderno de campo, Geografia, p.50).*

*(...) ele sugere que os alunos devem fazer junto com ele, mas como fala muito baixo e os alunos muito alto, nada se produz de fato (caderno de campo, Artes, p.61).*

*(...) meia hora depois do início da aula, começa a passar uma atividade (caderno de campo, Ciências, p. 74).*

Para um dos professores analisados, a estratégia para fugir a estas características, é o de imprimir à aula um ritmo alucinante através de uma dinâmica baseada em perguntas e respostas, apoiado num corpo a corpo, no qual o professor passa a maior parte do tempo de frente para a turma. Assim consegue um movimento de interação que deixa ver, se não totalmente, pelo menos de forma parcial, fragmentos de uma aula agradável.

*(...) ele busca um movimento de interação durante toda a aula, à medida que corrige as atividades faz perguntas aos alunos, ouve suas respostas e isso parece interessar-lhes, a conversa aumenta quando ele se cala ou vai para a lousa (caderno de campo, Inglês, p.85).*

Isso mostra que é preciso considerar que, mesmo sendo a mobilização um desejo que o próprio aluno deve construir para aprender, as posições assumidas pelos docentes, representam possibilidades ou limites capazes de aproximá-los ou distanciá-los dos procedimentos esperados.

Respostas grosseiras, ofensas, ameaças, pouca consideração, repreensões, posturas que ignoram a fala dos alunos, abandono da sala, falta de clareza dos comandos, falas inaudíveis e confusas, atrasos e gestos reprovadores são escolhas docentes que em nada favorecem a consecução de seus objetivos, mas ao contrário, despertam sentimentos de oposição e resistência.

*(...) quando um aluno reclama da atividade... a professora responde “você não gosta mas muitos sim, fica quieto” (caderno de campo, Português, p. 18).*

*(...) um aluno se levanta e pede algo ao professor, não obtém resposta... (caderno de campo, Matemática, p. 16).*

*(...) em dado momento explica algo, no entanto, este comando vem quando alguns alunos já faziam o que ele havia pedido inicialmente (caderno de campo, Artes, p.62).*

*(...) talvez por sentir-se impotente diante da não mobilização dos alunos, o professor sai da sala (caderno de campo, Geografia, p. 52).*

As posturas assumidas pelos alunos são comuns em todas as matérias, sua ocorrência demonstra que independente da disciplina ou do professor, suas ações e reações mantêm certa similaridade, porém, o que muda é o modo como os professores expressam esta experiência para além da sala de aula.

Na fala dos professores, parte se dirige à sala com ressalvas em termos de comportamentos e aprendizagens, enquanto outros assumem a posição que talvez lhes seja mais conveniente e declaram que está tudo bem, não apontando grandes dificuldades em atuar na sala.

*É uma sala que não era tão boa, mas conseguimos avançar, já entendem meu estilo de trabalho, já estamos partindo para a aprendizagem (Adriana, História, p. 145).*

*Uma sala difícil de lidar, você tem que tentar mil e uma formas para que os alunos façam, o que dá certo nas outras não dá certo lá, não aceitam incentivos (Silvio, Artes, p.134).*

*(...) eles não tem muita dificuldade para aprender inglês, ah!... o que pode atrapalhar o aprendizado deles é a indisciplina de alguns alunos (Gustavo, Inglês, p.137).*

*parece-me que eu tenho mais receptividade deles, não estou dizendo que tenha mais interação, que a sala faz mais lição coisa e tal, mas eles têm uma predisposição pra me acatar (Rui, Ciências, p.141).*

*Acho que não é uma sala difícil, acho que muitos alunos ali são bons, alguns que tem uma certa dificuldade e é por isso que estamos aí, para ajudar todos eles (Nilson, Matemática, p.149).*

*A sexta a é uma sala ativa, participa, muitos fazem perguntas e isto é um fato que julgo positivo, em compensação há alunos com muita dificuldade de adaptação e disciplina (Janaina, Português, p.153).*

Registra-se ainda, a partir dos dados observados que uma pequena parcela dos alunos dá sinais de que, apesar de todos os elementos contraditórios presentes nas aulas, mostram alguma mobilização, o que reforça a existência de posturas que fogem à crenças cristalizadas na cultura escolar. Por exemplo, quando o professor corrige exercícios ou anuncia um novo conteúdo a ser trabalhado, alguns alunos perguntam, querem fazer e se não compreendem, vão até o professor, mostram o que fizeram e esperam por sua aprovação; ao serem solicitados respondem corretamente e ao perceberem que através do professor não conseguem esclarecer suas dúvidas, buscam entre si dirimir dúvidas.

*(...) alguns demonstram dificuldades e vem mostrar algo que já fizeram para ver se está certo (caderno de campo, Português, p. 22).*

*(...) um aluno interage perguntando algo, outra aluna pergunta sobre o que está na lousa (caderno de campo, Matemática, p.15).*

*(...) um aluno não queria ir para nenhum grupo, mas percebo que está trabalhando (caderno de campo, História, p.39).*

*(...) os alunos parecem se interessar pela conversa e começam a perguntar sobre o que ele explica na lousa (caderno de campo, Ciências, p. 78).*

*(...) alguns alunos respondem e ele vai confirmando ou não (caderno de campo, Inglês, p.84).*

*(...) alguns alunos mostram alguma disposição, prestam atenção e estão empenhados na tarefa (caderno de campo, História, p.38).*

Estes alunos que demonstram interesse, reagem diante da desorganização da sala, inquietam-se e pedem que os colegas calem a boca, perguntam o que o professor disse ou o

que está escrito na lousa. Alguns, mais precipitados, gritam para que os colegas fiquem quietos e houve um que, na tentativa de ser ouvido proferiu um sonoro palavrão.

*(...) um aluno pede em voz alta que os outros calem a boca (caderno de campo, Matemática, p.11).*

A reação dos professores diante dessas atitudes pontuais dos alunos parece animá-los: tiram dúvidas, conseguem alguma interação; quando alguém responde às suas solicitações, emitem frases motivadoras como: “*muito bem, isso*”! No entanto, esta não é uma postura constante, às vezes deixam de responder ao questionamento de alguns alunos, vêm alunos ociosos e não falam nada e isolam-se numa estratégia defensiva de evitar o confronto com eles.

*(...) um aluno responde corretamente ao questionamento, em seguida faz outra questão e vários alunos respondem corretamente (caderno de campo, Português, p.24).*

*(...) se dirige à mesa de um aluno, fica durante algum tempo, tira algumas dúvidas que o aluno expõe (caderno de campo, Matemática, p.16).*

*(...) pede que os alunos repitam com ele e os alunos respondem ao que é pedido... Um aluno pergunta sobre uma palavra, ele pára, explica e depois continua (caderno de campo, Ciências, p.78).*

*(...) o professor ouve as respostas dos alunos (caderno de campo, Inglês, p.85).*

*(...) passa por um aluno que não faz nada e não se dirige ao aluno... Volta à lousa, desenha algumas linhas (caderno de campo, Artes, p.63).*

*(...) os alunos jogam aviõezinhos, ligam o ventilador... Sem dizer palavra, o professor volta-se para a lousa e começa a passar um texto (caderno de campo, Geografia, p.43).*

*(...) pergunta a um aluno o resultado de uma soma, o aluno responde e ele diz: “muito bem”! (caderno de campo, Matemática, p. 16).*

Estes fatos deixam claro que há posições contraditórias entre os próprios alunos e entre professores e alunos, pois, enquanto um aluno lê, outro joga aviõezinho pela sala ou ainda, em outra situação, o aluno busca pela ficha referente à aula e é repreendido pela professora; o professor senta em sua mesa e lá permanece, apesar de estar clara a necessidade de intervenções.

*(...) um aluno começa a leitura, enquanto outro, solta um aviõezinho na sala (caderno de campo, História, p.33).*

*(...) um aluno levanta e pega uma ficha, ela pergunta: eu autorizei? Ele volta e devolve a ficha (caderno de campo, História, p.36).*

*(...) os alunos continuam numa algazarra terrível e o professor permanece sentado, escrevendo há mais de dez minutos (caderno de campo, Ciências, p.73).*

Foram registrados momentos, ainda, em que os alunos guardavam a expectativa de ir à sala de informática ou à quadra e o professor chega e comunica que mudou os planos e que farão outras atividades.

*(...) orienta os alunos a fazerem slides e os alunos dizem não saber (havia prometido levá-los à sala de informática e depois muda de idéia e diz que primeiro vai ensiná-los a fazer os slides) (caderno de campo, Matemática, p.1).*

*(...) os alunos esperam que a professora os leve a quadra, porém, quando ela chega começa a falar com eles sobre o filme que vai passar (caderno de campo, Educação Física, p.91).*

Houve aulas em que a não mobilização era geral, os alunos não davam nenhum sinal de participação, não pareciam dispostos a enfrentar os obstáculos impostos, tanto pelos colegas, quanto pelo próprio professor. São casos isolados de sujeitos que têm que enfrentar a oposição dos pares, além de deparar-se com a impaciência do próprio professor.

*(...) o aluno começa a corrigir os exercícios, mas logo se dispersa e começa a brincar (caderno de campo, Matemática, p. 7).*

*(...) alguns alunos mexem nas atividades escritas na lousa, outros acham ruim e tentam arrumar (caderno de campo, Matemática, p. 9).*

*(...) um aluno começa a leitura, enquanto outro, solta um aviãozinho (caderno de campo, História, p.33).*

*(...) o professor embora percebe que os alunos não mostram disposição, prossegue sua aula (caderno de campo, Geografia, p.47).*

*(...) os comandos são dados de modo muito rápido e os alunos não entendem (caderno de campo, Artes, p.65).*

Por outro lado, há casos de participação de uma parcela considerável de alunos em algumas aulas, devido, sobretudo a estratégias diferenciadas utilizadas pelos professores. Quando a explicação ganha o tom de conversa parece interessar aos alunos por promover um movimento de interação. No entanto, quando o professor volta à lousa é facilmente verificável a mudança nas atitudes dos alunos, que voltam a conversar e se desligam do objetivo proposto pelo professor.

*(...) a professora fica na frente da sala e um aluno levanta e vai até ela perguntar algo, ela explica enquanto outros copiam outros comandos da lousa (caderno de campo, Português, p. 22).*

*(...) os alunos parecem se interessar... Começam a perguntar sobre o que ele explica, ele pede que os alunos repitam e estes respondem ao que é pedido (caderno de campo, Ciências, p. 78).*

*(...) ele busca um movimento de interação... A conversa aumenta quando ele se cala ou vai para a lousa, quando mantém esse movimento a aula fica agradável (caderno de campo, Inglês, p.85).*

Todos esses elementos evidenciam que, diante da fraca mobilização apresentada nas aulas, é possível dizer que os alunos, salvo algumas exceções, não possuem as disposições necessárias para responder as exigências escolares, embora haja casos em que ela se

sobressaia, o que mostra a marca das singularidades presentes no contexto da sala de aula. Essa constatação reafirma que não é possível, a partir dos dados e de outros estudos, pensar numa perspectiva de homogeneização, mas pelo contrário, é necessário reconhecer as singularidades capazes de construir trajetórias de sucesso na escola.

O aspecto marcante e mais recorrente, no entanto, refere-se à ausência de disposições que se harmonizem com o universo da escola, o que denota que, neste caso específico, também fica comprovado que a grande maioria dos alunos desta escola pública possuem experiências de outra ordem, não compatíveis com o que a vida escolar exige.

A vivência destas experiências confrontadas com aquelas exigidas pela escola, evidencia a distância que as separa, o que gera um embate entre professores e alunos que, no cotidiano da sala de aula, acaba por mostrar o conflito cultural. As ações de professores e alunos apontam direções opostas e conflituosas através das posições que assumem e que podem ser consideradas contraditórias.

*(...) há alguns alunos que resistem e permanecem conversando o tempo todo (caderno de campo, Matemática, p.3).*

*(...) ela pede atenção, cruza os braços e aguarda silêncio, alguns alunos parecem não se importar, ela chama a atenção deles outra vez e começa novamente a falar, os alunos por sua vez, riem, brincam, gritam... (caderno de campo, História, p. 35).*

*(...) os alunos simplesmente ignoram tudo que ele fala ou faz, ele volta a apelar para que sentem e prestem atenção, mas é inútil (caderno de campo, Geografia, p. 45).*

*(...) ele não se dirige ao aluno, volta à lousa e desenha mais algumas linhas com o esquadro (caderno de campo, Artes, p. 63).*

*(...) fala algo sobre os trabalhos e os alunos parecem confusos (caderno de campo, Ciências, p. 75).*

### 3.4.2. Atividade/Sentido

#### PORTUGUÊS

A professora dá os comandos da atividade, orienta enquanto distribui o material e:

*“Os alunos em nenhum momento fazem silêncio para ouvir a professora diz, a classe permanece uma balburdia...”.*

Quando a professora apaga uma parte da lousa:

*“Um aluno começa a reclamar, no entanto, passou o tempo todo conversando”. “A professora diz que houve tempo suficiente para copiar e ele responde:” “estava com preguiça”, “a professora o aconselha a retomar as atividades”.*

Quando termina a escrita na lousa, a professora incentiva os alunos para que façam as tarefas:

*“Os alunos perguntam algo, a professora diz que está na apostila, que já aprenderam. Alguns dizem não saber, outros respondem que vão “chutar” porque não sabem e a conversa se dilui...”*

Em outro momento da aula:

*“A professora escreve na lousa, vai explicando, os alunos quase não perguntam, andam pela sala, assobiam”.*

A professora se refere às avaliações dos alunos e eles não parecem se importar:

*“A professora diz que vai entregar a nota da prova e que alguns foram mal.”. Os alunos dão gritinhos, fazem gestos. Ela então diz que não vai falar abertamente a nota dos alunos que foram mal e os chama um a um para ver a nota nos papezinhos que tem na mão. Os alunos se mostram dispersos, conversam...”*

Durante a aula a professora avisa que fará uma atividade de leitura e eles:

*“Retrucam com uma gracinha, alegam ter esquecido o material. A aluna começa a ler, outros continuam a conversar. A aluna lê muito baixo, não dá para ouvir, o barulho de móveis arrastados, torna imperceptível”.*

Há alguns alunos que parecem se interessar pela atividade e se irritam quando a professora não consegue manter o clima necessário para que possam ouvir:

*“Não havendo nenhuma reação da professora, uma aluna diz “cala a boca”, mas o barulho pela sala continua”. Os alunos falam e parecem não demonstrar muita consideração pela disciplina. Alguns alunos acompanham a leitura, outros conversam ou se mexem nas carteiras sem dar grande importância à atividade.*

A professora chama a atenção para a importância da leitura:

*“... chama a atenção para a importância de ouvir o que o colega lê. Mesmo assim, alguns alunos começam a arrotar, a brincar e a professora chama a atenção. Outros fazem miados de gato e a sala não fica em silêncio.”*

Em uma dada aula, a professora incentiva para que façam as tarefas, os alunos por sua vez:

*“Comentam com ela um problema que houve na sala com o professor de geografia...”.*

Em outra parecem demonstrar algum interesse pela atividade:

*“... a chamam na carteira e não esperam, vão até ela também para mostrar a atividade que fizeram. Ela elogia o acróstico de uma aluna e pergunta se ela pode ler alto, ela sorri e elas continuam a conversar”.*

Alguns parecem inicialmente interessar-se, chamam a professora para lhes tirar dúvidas, porém:

*“Quando ela se afasta ele continua sem fazer nada e começa novamente a conversar com os pares”.*

## MATEMÁTICA

Na consecução das atividades, os alunos:

*“Vão respondendo ao professor, alguns com respostas coerentes e outros com respostas sem sentido...”.*

*“Os alunos perguntam se é para fazer no caderno ou na lousa.”*

*“... enquanto alguns já entregaram, outros conversam e nem terminaram de copiar.”*

*“À medida que vão copiando as atividades, a conversa se generaliza...”.*

*“O professor faz a correção, há muito barulho, não prestam atenção e o professor fala mais para si mesmo...”.*

Parece que estar ali é um incômodo, um aluno diz:

*“... às dez horas vou cabular... está com a apostila aberta, mas não faz nenhuma atividade”.*

*“Parecem não atender a solicitação do professor, não trabalham, conversam, lêem gibis...”.*

Quando o professor pergunta pelas atividades, alguns alunos da frente:

*“Parecem minimamente interessados na atividade que o professor trabalha”.*

Em algumas situações a postura dos alunos demonstra que não entendem o que o professor espera deles:

*“O professor diz que vai dar outro exemplo, um aluno levanta e vai até o professor que lhe responde rapidamente, o aluno olha, ameaça voltar, parece esperar mais da explicação...”.*

*“Um aluno pergunta algo e não obtém resposta...”.*

*“O professor diz: certo?” “Entenderam?” “Tudo bem?”*

*“Ao terminar pergunta se entenderam e sem resposta, prossegue a explicação”.*

*“Não há resposta por parte do aluno e ele prossegue...”.*

## HISTÓRIA

Para que se envolvam em trabalhos e práticas, buscou-se perceber se compreendem os comandos dados:

*“... tudo parece muito confuso, os comandos dados por ela não são claros.”*

*“Pedem que a professora saia da frente da lousa para que possam copiar.”*

*“Um aluno se mostra enfadonho, coça os olhos, se espreguiça, se movimenta pela carteira e não faz a atividade.”*

Em alguns momentos, alguns buscam o entendimento do que é proposto.

*“Quando pára a leitura e começa a explicar, o barulho diminui, mas não cessa totalmente.”*

*“Alguns alunos da frente interagem com a aula...”.*

*“Parte da sala parece preocupada em fazer a atividade...”.*

*“a aluna pergunta à professora se é preciso deixar margem...”.*

Os dados mostram que há situações em que os alunos não vêem importância no que é solicitado pela professora:

*“... coloca a atividade, pede que os alunos elaborem questões com respostas para que dê visto na sala. Um aluno pergunta: “e quem não quiser?”... A professora não responde e segue escrevendo os comandos na lousa.”*

*“Um aluno se levanta, mexe no mobiliário, falam alto e ela traz outra ficha ao mesmo tempo em que um aluno arrasta carteiras para fazer um grupinho...”.*

*“Muitos alunos circulam pela sala, outros permanecem em seus lugares de material guardado, outros nem abrem o caderno e o barulho na sala chega às vias do insuportável.”*

Quando solicitada, há momentos em que a professora demonstra empenho em mobilizá-los:

*“Um aluno fala algo, ela responde, ele continua falando e ela presta atenção no que este aluno diz (...).”*

*“A professora parece perceber a dispersão dos alunos, levanta de sua mesa e vai passando pelos grupos...”.*

*“A professora pergunta: “você tentaram?”... , explica alguma coisa e um dos alunos diz: “não sabia!”, ela se afasta e eles parecem começar a trabalhar.”*

Em outros, irrita-se com as solicitações dos alunos, como se esperasse que eles pudessem fazer sem tantas perguntas:

*“Um aluno chama e pergunta se é para fazer tudo que está na lousa, ela responde: “é”... e continua escrevendo, sem se virar para responder ao aluno.”*

*“Os alunos perguntam algo sobre a atividade e ela indica a lousa, dizendo que se lerem o enunciado da lousa, entenderão.”*

## **GEOGRAFIA**

Diante das atividades a serem feitas, professores e alunos parecem não se entenderem:

*“Os alunos falam muito, o professor tem uma dicção difícil, de repente pára de escrever na lousa e passa a arrumar as carteiras da sala, colocando as fileiras em ordem e os alunos não trabalham...”*

*“Pareça que ninguém ouve a explanação do professor toda a sala parece alheia à sua fala e ainda fazem de vez em quando uma piada com o modo de falar do professor”.*

*“Faz uma pausa na fala, volta a andar de um lado para outro na frente da sala, senta-se à mesa, levanta, pede silêncio... Mas os alunos parecem nem ouvir, falam muito alto.”*

*“Ele continua sua sofrida fala, duas alunas continuam um jogo, enquanto outra esquadrinha uma folha.”*

*“Os alunos parecem perdidos, alguns perguntam, mas a maioria não se importa, permanece conversando...”*

*“O aluno diz algo e fica esperando que o professor venha até sua carteira, ele não vai e o aluno então senta e sua expressão de desalento é visível.”*

Os alunos deixam claro em algumas situações que não se preocupam em fazer as tarefas:

*“Há um aluno que conversa muito e seu material já está guardado sobre a carteira.”*

*“Começa a passar alguns tópicos nenhum aluno copiar”.*

*“... Eles não respondem, nem se incomodam e continuam falando e o professor visivelmente irritado, diz: “vamos, vamos”...!”*

*“Os alunos, mesmo estando em grupos, não estão realizando nenhuma atividade.”*

A fala do professor parece complicada para os alunos, não há compreensão:

*“Os alunos parecem não compreender termos como: folha de rosto, temático, contracapa, introdução, conclusão.”*

Os alunos não parecem interessados, não há sentido para eles:

*“O professor tenta explicar, mas todos falam ao mesmo tempo, ninguém se entende, não há tempos de fala para alunos e professor...”*

*“Chama: “pessoal, pessoal...” e sem obter resposta, volta a explicar detalhes que acha que não ficaram claros, embora pareça que ninguém lhe dá atenção...”*

*“Alguns alunos se debruçam na carteira com ar enfadonho, há uma aluna que olha para o professor com pesar, parece distante... deita sobre a carteira, olha num ponto distante; outros se remexem nas carteiras.”*

*“Um aluno pergunta ao outro próximo a mim: “é para copiar aquilo?” E o outro responde: sei lá, não tem nada pra fazer!”*

Há momentos em que o professor também parece alheio às atividades:

*“Um aluno diz: “professor, como faz isso daí?”, parece de fato, que o comando não está claro. Ao invés de responder ao aluno, o professor se refere à papéis jogados no chão ...”*

*“... vai à lousa perguntando se os alunos copiaram o que está escrito e se pode apagar, alguém grita: “não!” e mesmo assim ele apaga a lousa (...)”*

As aulas são esvaziadas de sentido:

*“A aula de geografia simplesmente não existe. Uma aluna guarda o material e mais à frente duas alunas lêem (!) a sala de aula parece uma arena, onde todos extravasam, brincam, brigam.”*

## **ARTES**

O professor chega à sala, diz que os alunos podem continuar a atividade da aula anterior e:

*“Quando eles o chamam, ele responde que está ocupado com a papelada da secretaria.”*

Em outra aula, fala sobre as notas, solicita e os alunos não respondem... a impressão é que não possuem ali interesses comuns:

*“... pergunta: “onde estamos?” E os alunos respondem que nem começaram nada. Chama um aluno e diz que ele está com “vermelho” só com ele e que precisa melhorar, o aluno responde: “só com você, graças a Deus”...*

*Pergunta: “alguém ainda tem dúvida?” “Ninguém responde...”*

Os alunos parecem não entender as atividades, falta interesse:

*“Um aluno levanta a mão e pergunta em que folha deve fazer o “carrinho”, ele não responde.”*

*“Um aluno levanta a mão e diz que não sabe, e o professor diz que é porque ele não foi aluno dele no ano passado e o aluno responde: “não fui mesmo, cara de jabuti...”*

*“A classe fala muito, alguns fazem, outros andam, riem, mas não há um envolvimento dos alunos na atividade.”*



*“Três alunos brincam de um jogo que chamam de “stop”, não estão fazendo a atividade e neste instante mais dois alunos se juntam a eles.”*

*“Alguns pedem que o professor espere, outros nem se mexem, outros continuam a conversar. Muitos continuam conversando sem dar nenhuma atenção à atividade dada por ele.”*

O aluno leva a atividade para que o professor veja:

*“Ele olha não diz nada e dá um visto no trabalho do aluno.”*

Depois de longo tempo em que propôs uma atividade:

*“Nesta altura da aula avisa que não é para usar caneta...”*

Não parece haver preocupação em relação às dúvidas dos alunos:

*“O professor diz apenas que ele não acompanhou o processo e que agora fica difícil, o aluno abandona o lápis sobre a mesa e começa a conversar.”*

*“... continua riscando, mas não parece claro para os alunos, um aluno diz: “não to entendendo nada, meu”... e o professor apenas diz: vamos, vamos.”*

*Eles parecem perdidos e o professor não volta a explicar, muitos então, desistem.”*

*“Adverte os alunos que o um deve ficar no meio (!?) e diz: “ficou”? “Marcaram”?”*

## CIÊNCIAS

Como os alunos lidam com a atividade e de que modo parecem dar-lhe significado:

*“Alguns alunos percebem a irritação do professor e “latem”, “uivam”, fazem grunidos e continuam sem fazer nenhuma das atividades propostas para a aula.”*

*“Em seguida chama a atenção de um aluno, que lhe responde que não está fazendo porque não sabe, ele então responde: “então volta para a quinta série...””*

*“Os alunos parecem envolvidos com a atividade, porém, a sala se mantém em constante conversa. os alunos quase que silenciam, estão copiando da lousa os cinco exercícios passados pelo professor, que agora senta em sua mesa.”*

*“Os alunos conversam entre si e muitos parecem fazer as atividades.”*

*“Um aluno pergunta se é para copiar o texto, ele responde que não, que é para ler.”*

Como o professor lida com as atividades que propõe:

*“O professor pergunta se terminaram a atividade e diz que tem um trabalho para passar.”*

*“... a classe está bem silenciosa, ouvindo as explicações sobre a pesquisa, o professor pega a apostila e diz que lá há uma tabela de classificação que pode auxiliar o aluno a compreender o que ele espera que façam, os alunos participam, dão exemplos.”*

*“Depois diz aos alunos que o que precisarem está na página tal da apostila e que antes que “fiquem indo até ele toda hora”, que procurem na apostila.”*

*“O professor diz que o primeiro que terminar tudo corretamente ganhará um chocolate, o aluno diz: “pensa que sou otário, eu faço e depois não ganho”!”*

*“Dois alunos começam a discutir e o professor manda que parem e continuem a fazer as atividades, eles continuam e o professor grita, pedindo que parem.”*

*“... volta a falar das atividades e diz que nem sempre estará com os alunos para informar o passo a passo e que eles têm que pegar “a forma didática” para resolver.”*

*“O professor não faz nenhuma menção a silêncio, nada se fala sobre a atividade do dia.”*

*“... retoma o ditado de sua mesa e rapidamente os alunos procuram seus cadernos e acompanham o professor.”*

*“Não adianta vir com respostas de palavrinhas, que não vou aceitar, quero que desenvolvam idéias”.*

## INGLÊS

A maneira como o professor apresenta as atividades, suas reações e posturas:

*“Retoma a atividade e pede que os alunos prestem atenção para a tradução que havia pedido na aula passada, um aluno diz que não sabe do que ele fala e o professor responde que ele tem obrigação de cuidar de seu material e saber que atividade tem que trazer para a aula.”*

*“Há alunos que não fizeram a tarefa, pergunta por que não fizeram; alguns dizem ter esquecido, outros nada respondem.”*

*“Ele explica como quer a atividade, um aluno mostra e ele responde: “isso”!”*

*“... pede que tirem os cadernos e apostilas, pois pretende vista-los e assim vai passando nas carteiras, cobra atividades e posturas como: senta menino, o que é que foi fulano, vamos conversar sobre isso, etc.”*

*“Um aluno pergunta: “onde é”? E ele responde: “acabei de falar que é na página tal”! Ele pergunta, os alunos respondem, ele ouve, avalia e diz: “isso”!”*

*“Pergunta: “o que falta aqui”? “E como fica então”? “Qual é o verbo”? “O que significa esta palavra”?”*

Os alunos mostram atitudes que variam desde o envolvimento com a tarefa até momentos de ociosidade e dúvidas:

*“O barulho cessa e quase todos parecem copiar a correção. Um aluno chama o professor e diz que com a confusão se perdeu, o professor repete e pede que alguns alunos se virem para a frente.”*

*“Alguns alunos fazem gracinhas, comentários de mau gosto que o professor desconsidera e vai seguindo sua aula.”*  
*“Um aluno pergunta algo sobre os exercícios que o professor escreve na lousa.”*  
*“Um aluno chama o professor e diz: “professor, explica”! “Ele não responde”!”.*  
*“Neste momento, parece que a sala toda faz as atividades...”.*

## **EDUCAÇÃO FÍSICA**

Os excertos mostram a postura dos alunos diante das atividades propostas:

*“Os alunos continuam conversando e ela grita: “hei”! “Acabou, parem”!. Os alunos reclamam do volume baixo, ela levanta o volume e resolve voltar ao filme e pede que prestem atenção.”*

*“... vai chamando a atenção para alguns detalhes do filme, como se quisesse que eles percebessem pontos que ela considera importante.”*

*“Uma aluna faz um comentário e ela responde: “que mente, hein”!. Em seguida vai para o fundo da sala e senta sobre duas carteiras, põe os pés sobre uma cadeira e fica fazendo comentários sobre o filme à medida que vão acontecendo, às vezes se antecipa ao que vai surgir na próxima cena, tece comentários, etc.”*

*“... começa a falar de atitudes, mas o filme tem cenas de violência que contradizem o que ela diz, como roubos, mutilações, confrontos com a polícia, palavrões e os alunos acham graça tanto do filme quanto do que ela diz.”*

*“Eles sobem em grande confusão, alguns alunos a procuram para falar algo, ela fica conversando com um grupinho de alunos. Não se ouve nenhuma retomada do filme, tudo solto, aparentemente sem objetivo, nenhum sentido.”*

Ao analisar a ocorrência de mobilização dos alunos em face do universo da escola, foi possível revelar o tipo de disposições presentes em suas ações que evidenciaram o conflito cultural construído nas relações estabelecidas entre professores e alunos.

Um posicionamento assentado a partir desses encaminhamentos permite através do modo como os alunos se envolvem nas atividades, observar se elas fazem sentido para eles por meio das reações aos trabalhos propostos em sala de aula.

Segundo Charlot (2001), só se pode ensinar a alguém que aceita investir em sua formação, que produz, que realiza alguma coisa. A atividade é definida por ele como procedimentos e ações que, propulsionadas por um desejo, desencadeiam a dinâmica interna que move o aluno para aprender. A atividade é assim entendida, como o movimento dos sujeitos em relação a alguma coisa que faça sentido para eles.

Para o autor, esse sentido se produz, na medida em que o que se quer construir está em relação com outros signos já construídos. No caso específico das aulas observadas, a aprendizagem dos conteúdos curriculares deve possuir um significado atribuído pelo próprio sujeito. Aprender precisa ser encarado como um ganho, que merece o esforço necessário.

Nesse sentido, o saber torna-se um valor, um bem que acrescenta ao sujeito algo útil e significativo. O aluno mobiliza-se para aprender um conteúdo, não pelo valor que ele tem em si mesmo, mas pelo que ele pode contribuir para tornar sua vida melhor, ou seja, o aluno encontra uma razão para envolver-se, ele quer, deseja saber/aprender esse conteúdo.

De uma outra perspectiva, o sentido pode ser avaliado também em termos da compreensão do que é proposto. Se o sujeito revela que não entendeu nada do que o outro diz,

isto significa que, pior do que não ver utilidade em fazer alguma coisa é não entender os mecanismos de sua execução.

Descrever os sentidos que os sujeitos encontram para envolver-se em trabalhos e práticas, permite compreender a que formas de socialização esteve submetido e que é destas singularidades e do modo como são encaradas pela escola e pelos professores, que depende o sucesso ou o fracasso escolar.

Os dados revelam alunos que se dividem, basicamente, entre: uns poucos que se envolvem na aula, aqueles que indicam não compreender os comandos dos professores e aqueles para os quais tudo que é solicitado não desperta interesse ou consideração. As atitudes destes últimos demonstram pouca ou nenhuma preocupação em ouvir as orientações dadas, passam todo o tempo distante do que era para ser feito, no entanto, quando a lousa é apagada reclamam que ainda não copiaram e declaram que não o fizeram porque estavam com preguiça.

*(...) um aluno começa a reclamar, no entanto, passou o tempo todo conversando. A professora vai até sua carteira e lhe diz que houve tempo suficiente para copiar e ele responde: “estava com preguiça”, a professora o aconselha a retomar... (caderno de campo, Português, p. 16).*

Em algumas situações declaram não saber e avisam que “vão chutar” porque não sabem, porém, não há nesses momentos registros de perguntas que, possivelmente, resolveriam as dúvidas pendentes. Quando a nota é mencionada como mecanismo de motivação para trabalhar, reagem indiferentes à fala dos professores. Parece que “ir bem ou mal”, tanto faz; o que fazem é rir, dar gritinhos, brincar.

*(...) os alunos perguntam alguma coisa, a professora diz que está na apostila, que já aprenderam. Alguns dizem não saber, outros respondem que vão chutar, porque não sabem... (caderno de campo, Português, p. 16).*

*(...) a professora diz que vai entregar as notas... Eles dão gritinhos, fazem gestos (caderno de campo, Português, p. 17).*

*(...) ao terminar, pergunta se entenderam e sem resposta, prossegue a explicação (caderno de campo, Matemática, p.14).*

*(...) a professora pergunta: vocês tentaram? (caderno de campo, História, p.42).*

*(...) o professor tenta explicar, mas todos falam ao mesmo tempo, ninguém se entende, não há tempos de fala para alunos e professor (caderno de campo, Geografia, p.49).*

Os comentários dos professores revelam o desdém dos alunos. Estes, para não fazer as atividades alegam ter “esquecido o material” e mesmo diante de colegas que aceitam envolver-se nas tarefas propostas, a maioria faz gracinhas de modo a impedir a participação proficiente dos demais.

*(...) após esta fala, alguns alunos riem, gozam, fazendo desdém de sua fala (caderno de campo, Português, p. 17).*

*(...) retrucam com uma gracinha, alegam ter esquecido o material e quando a aluna começa a ler, continuam a conversar... (caderno de campo, Português, p.18).*

*(...) alguns alunos percebem a irritação do professor e “latem”, “uivam”, fazem “grunhidos” e continuam sem fazer nenhuma das atividades propostas para a aula (caderno de campo, Ciências, p.66).*

*(...) pergunta se alguém tem dúvida e ninguém responde (caderno de campo, Artes, p.57).*

A pouca consideração em relação ao que é desenvolvido na sala, incomoda os alunos que querem participar e eles próprios assumem posições de crítica perante os outros, pedindo silêncio, mandando que fiquem quietos; ainda assim, conversam, fazem “miados”, saem do lugar e demonstram toda sorte de atos indisciplinados que tornam o ambiente confuso e inaudível.

*(...) um aluno chama o professor e diz que com a confusão se perdeu, o professor repete e pede que alguns alunos se virem para a frente (caderno de campo, Inglês, p. 87).*

*(...) alguns alunos parecem envolvidos com a atividade, porém, a sala se mantém em constante conversa... (caderno de campo, Ciências, p. 68).*

*(...) parte da sala parece preocupada em fazer a atividade (caderno de campo, História, p. 37).*

*(...) não havendo nenhuma reação da professora, uma aluna diz: “cala a boca”, mas o barulho pela sala continua (caderno de campo, Português, p. 18).*

*(...) alguns alunos começam a arrotar e a professora chama a atenção deles..., uns ainda fazem “miados” de gato (caderno de campo, Português, p. 18).*

Muitas vezes, depois que o professor chama a atenção da turma através de um pequeno discurso de convencimento, alguns parecem se interessar, no entanto, quando o professor se afasta, voltam à ociosidade. Enquanto alguns já entregaram o que foi pedido, outros nem terminaram de copiar; não prestam atenção, combinam um horário para cabular aulas, fazem outras coisas, jogam, lêem gibis.

*(...) às dez horas vou cabular..., está com a apostila aberta, mas não faz nenhuma atividade (caderno de campo, Matemática, p. 5).*

*(...) parecem não atender a solicitação do professor, não trabalham, conversam, lêem gibis (caderno de campo, Matemática, p. 6).*

*(...) quando ela se afasta ele continua sem fazer nada e começa novamente a conversar com os pares (caderno de campo, Português, p. 25).*

*(...) o professor volta a explicar detalhes que acha que não ficaram claros, embora pareça que ninguém lhe dá atenção (caderno de campo, Geografia, p. 50).*

*(...) três alunos brincam de um jogo que se chama “stop” (caderno de campo, Artes, p. 60).*

*(...) os alunos continuam conversando e ela grita: hei! Parem... (caderno de campo, Educação Física, p. 90).*

Uma parcela deles pede explicação, mas não apontam um entendimento. Mas quando os professores perguntam se entenderam, não respondem. Este silêncio evidencia que estão perdidos, parecem não conseguir formular questões sobre argumentos que se mostram incompreensíveis para eles.

*(...) o professor diz que vai dar outro exemplo, um aluno levanta e vai até o professor que lhe responde rapidamente, o aluno olha, ameaça voltar, parece esperar mais da explicação (caderno de campo, Matemática, p. 8).*

*(...) explica alguma coisa e um aluno diz: “não sabia”! Ela se afasta e eles começam a trabalhar (caderno de campo, História, p. 42).*

*(...) os alunos parecem não compreender termos como: folha de rosto, temático, contracapa (caderno de campo, Geografia, p. 49).*

*(...) Um aluno diz: “professor, como faz isso aí”? parece de fato, que o comando não está claro, ao invés de responder ao aluno, o professor se refere à papeis jogados no chão (caderno de campo, Geografia, p.52).*

*(...) um aluno levanta a mão e diz que não sabe, o professor responde que é porque ele não foi seu aluno o ano passado (caderno de campo, Artes, p.59).*

*(...) um aluno chama o professor e diz: “professor, explica”! Ele não responde (caderno de campo, Inglês, p.89).*

Alguns comandos soam estranhos. A lógica de pensamento dos professores não permite aos alunos, atribuir um significado que desperte o interesse em participar e como o que é sugerido não faz sentido, tornam-se inúteis as diversas investidas do professores na tentativa de aproximá-los do que se pretende. A fala dos professores parece confusa para eles. Ficam inquietos, insatisfeitos, coçam os olhos, espreguiçam-se. O desânimo é tão visível que chegam a perguntar o que acontece com quem não fizer. Não encontrando disposição e estímulo para atuar na aula, mostram-se alheios, arrastam móveis, fazem grupinhos, ignoram o material utilizado para as atividades e acabam provocando um barulho na sala que por vezes se torna insuportável.

*(...) enquanto alguns já entregaram, outros conversam e nem terminaram de copiar (caderno de campo, Matemática, p. 2).*

*(...) um aluno pergunta ao outro próximo a mim: é para copiar aquilo? E o outro responde: “sei lá, não tem nada para fazer” (caderno de campo, Geografia, p. 51).*

*(...) um aluno se mostra enfadonho, coça os olhos, se espreguiça, se movimenta pela carteira e não faz a atividade (caderno de campo, História, p. 39).*

*(...) um aluno pergunta: “e quem não quiser”? A professora não responde e continua escrevendo na lousa (caderno de campo, História, p.40).*

*(...) um aluno se levanta, mexe no mobiliário, fala alto e ela traz outra ficha ao mesmo tempo em que, um aluno arrasta carteiras para fazer um grupinho (caderno de campo, História, p.40).*

*(...) alguns alunos se debruçam sobre a carteira com ar enfadonho, há uma aluna que olha para o professor com pesar, parece distante... Deita sobre a carteira, olha para um ponto qualquer, outros se remexem na carteira (caderno de campo, Geografia, p. 50).*

*(...) há alunos que não fizeram a tarefa, o professor pergunta por que não fizeram, alguns dizem ter esquecido, outros nada respondem (caderno de campo, Inglês, p. 82).*

Professores e alunos demonstram não se entenderem, não chegam a um acordo possível. Assim, os alunos tornam a sala uma “arena de guerra” e os professores, diante das situações conflituosas que se configuram, mostram-se atordoados, andam de um lado a outro da sala, na tentativa de sobreviver àquele momento em que, quaisquer atitudes suas são inúteis.

*(...) parece que ninguém ouve a explanação do professor, toda a sala parece alheia à sua fala e ainda fazem, de vez em quando, piadas com o modo de falar do professor (caderno de campo, Geografia, p. 44).*

*(...) a aula de Geografia simplesmente não existe, uma aluna guarda o material e mais a frente duas alunas lêem... A sala parece uma arena onde todos extravasam, brincam, brigam (caderno de campo, Geografia, p. 54).*

De uma outra perspectiva é possível, porém, descrever ações e reações mais efetivas dos professores diante dessa postura dos alunos. Quando percebem que os alunos não se envolvem com as atividades, alguns professores insistem, explicam, distribuem materiais, dão conselhos, avisos. No entanto, foram poucos os registros de aulas que fugiam à rotina, nas quais os professores buscaram procedimentos diferenciados. A busca de mobilização por parte dos professores surte algum resultado, há momentos em que os alunos silenciam e parecem de fato, fazer o que é pedido. Nesses momentos, os professores cobram posturas, fazem perguntas, buscam uma dinâmica de trabalho que permite algum tipo de interação.

*(...) quando termina a escrita na lousa, a professora incentiva os alunos para que façam as tarefas (caderno de campo, Português, p. 16).*

*(...) chama a atenção deles para a importância de ouvir o que a colega lê (caderno de campo, Português, p. 18).*

*(...) o professor diz: certo? Entenderam? Tudo bem? (caderno de campo, Matemática, p. 14)..*

*(...) o professor pega a apostila e diz que há uma tabela de classificação que pode auxiliar o aluno a compreender o que espera que façam, os alunos participam, dão exemplos (caderno de campo, Ciências, p. 72).*

*(...) nesse momento parece que toda a sala faz a atividade (caderno de campo, Inglês, p. 89).*

*(...) uma aluna faz um comentário e ela responde: “que mente” (caderno de campo, Educação Física, p.90).*

O mais comum, porém, são atitudes carregadas de irritação e contrariedade. Em muitas das diferentes situações em que é solicitado, o professor alega que está “ocupado” ao que o aluno retruca dizendo que “não sabe”. Há alunos que não se importam, mas também há os que esperam, sem verem atendida sua solicitação. Estes alunos então, desistem de prosseguir na atividade. Se não trabalham, obviamente irritam os professores, mas muitos

alegam que não estão fazendo “porque não sabem” e isto não parece ser considerado pelos professores que, algumas vezes, proferem palavras duras contra os alunos, como por exemplo, quando um professor diz que “se o aluno não sabe deve voltar para a quinta série”.

*(...) os alunos perguntam pela nota da prova, ela não responde (caderno de campo, Português, p. 20).*

*(...) o professor faz a correção, há muito barulho, não prestam atenção e o professor fala mais para si mesmo (caderno de campo, Matemática, p. 4).*

*(...) um aluno pergunta algo e não obtém resposta (caderno de campo, Matemática, p. 9).*

*(...) tudo parece muito confuso, os comandos dados não são claros (caderno de campo, História, p. 33).*

*(...) o aluno diz algo e fica esperando que o professor venha até sua carteira, ele não vai e o aluno então senta e sua expressão de desalento é visível (caderno de campo, Geografia, p. 46).*

*(...) quando os alunos o chamam, ele responde que está ocupado com a papelada da secretaria (caderno de campo, Artes, p. 55).*

*(...) em seguida chama a atenção de um aluno que lhe responde que não está fazendo porque não sabe, ele então responde: “então volta para a quinta série” (caderno de campo, Ciências, p. 67).*

*(...) pede que os alunos prestem atenção na tradução que havia pedido na aula passada, um aluno diz que não sabe... O professor responde que ele tem obrigação de cuidar de seu material... (caderno de campo, Inglês, p. 81).*

As posturas docentes evidenciam clara dificuldade em manter uma ordem mínima. Quando solicitados pelos alunos, os professores dizem que “já explicaram”, que “está na apostila”. O aluno dá sinais de fraco entendimento e, ainda assim, prosseguem a aula, não voltam a explicar. Esta é uma reação que provoca outras nos alunos, que reagem conversando, tumultuando a aula.

Os professores não só deixam de voltar a uma explicação já dada, como também não respondem a muitas tímidas perguntas feitas pelos alunos e quando o fazem é através de respostas monossilábicas, sem ao menos se voltar para eles, além daquelas que se mostram pouco amigáveis, como por exemplo: “se lerem, entenderão”!

*(...) um aluno chama e pergunta se é para fazer tudo que está na lousa, ela responde: “é”... E continua escrevendo, sem se virar para responder ao aluno (caderno de campo, História, p. 43).*

*(...) os alunos perguntam algo sobre a atividade e ela indica a lousa, dizendo que se lerem o enunciando da lousa, entenderão... (caderno de campo, História, p.43).*

*(...) vai à lousa perguntando se os alunos copiaram o que está escrito e se pode apagar, alguém grita: “não” e mesmo assim ele apaga a lousa (caderno de campo, Geografia, p. 53).*

*(...) um aluno levanta a mão e pergunta em que folha deve fazer o “carrinho”, ele não responde (caderno de campo, Artes, p.58).*

*(...) ele olha, não diz nada e dá um visto no caderno do aluno (caderno de campo, Artes, p. 61).*

*(...) eles parecem perdidos e o professor não volta a explicar, muitos então, desistem (caderno de campo, Artes, p.64).*

*(...) depois diz aos alunos que o que precisarem está na página tal da apostila e que “antes que fiquem indo até ele toda hora”, que procurem na apostila (caderno de campo, Ciências, p.73).*

Os alunos perguntam sobre algo da tarefa e a resposta é uma repreensão pelo lixo que está no chão. Ao invés de explicar, os professores dizem que os alunos têm que trazer o material. Quando os professores perguntam algo para os alunos, nem sempre levam em consideração o que responderam. Parece haver pouca organização quando instruem os alunos sobre onde procurar informações. Um aluno que argumenta não conseguir copiar o desenho proposto pelo professor, recebe como resposta que isto se dá pelo fato de não ter sido seu aluno no ano anterior, como se isso o desobrigasse de explicar ao aluno os procedimentos da tarefa.

*(...) um aluno diz: “professor, como faz isso aí? Parece de fato, que o comando não está claro, ao invés de responder ao aluno, o professor se refere à papéis jogados no chão (caderno de campo, Geografia, p. 52).*

*(...) um aluno levanta a mão e diz que não sabe, o professor diz que é porque ele não foi seu aluno no ano passado e o aluno responde: “não fui mesmo, cara de jabuti”! (caderno de campo, Artes, p.59).*

*(...) o professor diz apenas que ele não acompanhou o processo e que agora fica difícil, o aluno abandona o lápis sobre a mesa e começa a conversar (caderno de campo, Artes, p.63).*

*(...) nessa altura da aula, avisa que não é para usar caneta (caderno de campo, Artes, p.62).*

*(...) Pergunta se os alunos copiaram... Alguém grita: “não”! E mesmo assim ele apaga a lousa (caderno de campo, Geografia, p.53).*

Ao exibir um filme a professora de Educação Física comenta que será possível entender aspectos importantes sobre as “virtudes”. No entanto, o filme exhibe cenas de violência que se tornam contraditórias em face de sua orientação inicial. Quando percebe a baixa receptividade dos alunos, a professora desiste, interrompe o filme e não dá nenhum tipo de explicação ou satisfação aos alunos sobre sua atitude, o que torna a aula esvaziada de sentido para eles. Fica expressa nesta postura que o filme foi um “passatempo” sem nenhum comprometimento com a aprendizagem.

*(...) começa a falar de atitudes, mas o filme tem cenas de violência que contradizem o que ela diz como: roubos, mutilações, confrontos com a polícia e palavrões. Os alunos acham graça tanto do filme quanto do que ela diz (caderno de campo, Educação Física, p. 91).*

*(...) eles sobem em grande confusão, alguns alunos a procuram para falar algo, ela fica conversando com um grupinho de alunos. Não se ouve nenhuma retomada do filme, tudo solto, aparentemente sem objetivo, nenhum sentido (caderno de campo, Educação Física, p.91).*



Em alguns casos, a explicação sobre a execução da tarefa vem muito depois do início do trabalho, o que faz com que um tempo precioso seja perdido, pois, os alunos, mesmo que quisessem, encontrariam obstáculos a sua execução, além do que, essa falta de um direcionamento claro muitas vezes leva-os a abandonar a atividade.

*(...) nessa altura da aula avisa que não é para usar caneta (caderno de campo, Artes, p.62).*

*(...) um aluno pergunta se é para copiar o texto, ele responde que não, que é para ler (caderno de campo, Ciências, p.70).*

*(...) não adianta vir com respostas de palavrinhas, que não vou aceitar, quero que desenvolvam idéias (caderno de campo, Ciências, p.79).*

Quando o aluno procura pelos professores para mostrar o que já fez não é motivado a continuar e em algumas situações são, pelo contrário, aconselhados a não procurá-los toda hora.

*(...) continua riscando, mas não parece claro para os alunos, um aluno diz: “não to entendendo nada, meu”! e o professor apenas diz: “vamos, vamos”... (caderno de campo, Artes, p.63).*

*(...)... Está na página tal da apostila e antes que fiquem indo até ele toda hora, que procurem na apostila (caderno de campo, Ciências, p.73).*

Através da descrição e análise das ações e reações de professores e alunos diante das atividades desenvolvidas em sala de aula, é possível verificar que, em face das disposições construídas pelos alunos em suas trajetórias de socialização, evidencia-se um conjunto de disposições socioculturais diferentes daquelas esperadas pelo universo da escola. Suas experiências demonstram ser de outra ordem, o que significa dizer que, as singularidades presentes nas posturas e atitudes dos alunos, não expressam comportamentos cognitivos e comportamentais capazes de responder às exigências escolares. As disposições não despertam neles o desejo de aprender e, portanto, não os estimula a uma colaboração espontânea, nem lhes permite ver sentido nas atividades em sala de aula.

Ou seja, as atividades propostas em sala de aula possuem vínculos pouco estreitos com as experiências vividas pelos alunos, o que faz surgir a ausência de sentido, para eles toda a sorte de argumentos utilizados pelos professores não se torna compreensível ou tem importância.

Os alunos mostram-se perdidos diante do universo da escola, não entendem o que o professor quer, seus gestos e falas denotam confusão e apatia diante dos conteúdos. Às vezes, os alunos parecem nem sequer saber por onde começar.

*(...) vão respondendo ao professor, alguns com respostas coerentes e outros com respostas sem sentido (caderno de campo, Matemática, p.1).*

*(...) muitos alunos circulam pela sala, outros permanecem em seus lugares de material guardado, outros nem abrem o caderno e o barulho na sala chega as vias do insuportável (caderno de campo, História, p.41).*

*(...) os alunos falam muito, o professor tem uma dicção difícil, de repente pára de escrever e passa a arrumar as carteiras da sala... (caderno de campo, Geografia, p.43).*

*(...) adverte os alunos que o “um” deve ficar no meio (!?) e diz: “ficou, marcaram”? (caderno de campo, Artes, p.65).*

*(...) diz que nem sempre estará com os alunos para informar o passo a passo e que eles têm que pegar “a forma didática” (?) para resolver (caderno de campo, Ciências, p.76).*

Os professores, por sua vez, sentem-se ameaçados diante desses desafios e reagem através de posturas estratégicas para salvaguardar suas posições diante dos alunos. Toda uma sorte de cobranças e juízos de valor surge no discurso desses professores que, na impossibilidade de agir de outra maneira, assumem posturas de desprezo e indiferença em relação a uma demanda que por vezes é também, difícil de adquirir sentido para eles.

Porém, ao agir assim, contribuem para um maior distanciamento dos alunos em relação à escola e reforçam mecanismos que, por não considerar as especificidades dos alunos, contribuem para produzir o fracasso escolar.

### 3.4.3. Continuidades – Descontinuidades e a Alegria na escola

#### PORTUGUÊS

A professora reforça que haverá uma comemoração para o dia das mães:

*“... e que os alunos devem convidar suas mães a participarem. Os alunos que as mães não vierem terão que ficar na sala de aula com o professor, alerta que devem convidar suas mães. Os alunos justificam dizendo que a mãe está trabalhando e que não pode vir”.*

Em uma aula sobre crônicas:

*“A professora pergunta sobre o tema e os alunos dizem que é futebol e que é um tema do cotidiano, ela não comenta a sugestão e vai até os alunos do fundo que estão conversando, começa a falar da crônica, faz um esquema na lousa... parece esforçar-se, faz perguntas, tenta um diálogo, no entanto, eles parecem não se importarem com tal esforço, na medida em que seus comentários também não foram ouvidos. Os alunos começam a falar sobre o quebra-quebra das torcidas, ocorrido no último domingo em SP”.*

Dando prosseguimento a aula, nota-se:

*“Intenso contato entre os alunos, comentam algo da tarefa, fora dela, brincam, fazem gracinhas, etc. A professora sugere palavras e as escreve na lousa para que busquem seu significado no dicionário. Os alunos parecem não estar atentos, apenas uma parte copia as palavras que a professora põe na lousa; na verdade ela lista palavras que considera difíceis, elas não são apontadas pelos alunos”.*

Há momentos da aula em que os alunos parecem deslocados e buscam na professora uma referência:

*“Após intervir numa briga entre duas alunas, a professora volta a explicar e uma das alunas que participou da briga fala junto com ela, ela a repreende e elogia outro aluno que responde ao que havia perguntado; essa mesma aluna da briga, pergunta: “eu também sou inteligente”? A professora não responde”.*

Ao fazer solicitações aos alunos, eles parecem não reconhecê-las como importantes:

*“Pede que os alunos organizem as carteiras, alguns levantam e a ajudam, um aluno diz que não vai pegar o papel do chão porque não foi ele que jogou”.*

Em outra situação pede aos alunos que prestem atenção:

*“... Começa a aula explicando o que pretende e porque, os alunos torcem o nariz”.*

## MATEMÁTICA

Os comandos dados denotam falta de continuidade e de clareza em relação ao que é proposto:

*“Os alunos perguntam quem vai fazer prova, o professor diz que só quem tirou menos que cinco e sugere que os aprovados devem fazer exercícios da apostila... um aluno pede folha, pergunta qual é mesmo a página...”*

*“Os alunos dizem que a prova é de primeiro ano, o professor se irrita, pede que deixem que os outros façam...”*

*“O professor pergunta sobre a tarefa, os alunos parecem alheios, ele continua a explicar, alguns dão de ombros.”*

*“Há muito barulho e um aluno sugere que chame os alunos para fazer na lousa, parecem perdidos...”*

*“O professor, apesar das queixas, continua a explicar.”*

*“O professor chega dez minutos atrasado, falando que haverá uma prova de recuperação...”*

A dinâmica da aula provoca muitas vezes a irritação do professor e dos alunos também, desse modo, complica-se a comunicação e o entendimento entre eles:

*“O professor cobra tarefa de casa, os alunos dizem que não sabem do que ele está falando, perguntam se é da apostila, parece não haver lembrança por parte dos alunos da tarefa cobrada.”*

*“Um aluno pede ao professor que explique novamente, porque não entendeu, o mesmo ignora o pedido...”*

*“A correção ocorre em meio a muito barulho e isso parece não incomodar o professor, ignora a balbúrdia e vai trocando algumas palavras com os alunos da frente.”*

*“No término de uma aula, avisa os alunos que tirara as dúvidas na próxima aula, mas não há uma síntese, um encaminhamento...”*

*“Alerta os alunos para terminarem em casa, no entanto, há tanto barulho na sala, que parece que fala mais para si mesmo que para os alunos”.*

A preocupação do professor é focada no conteúdo e em alguns alunos da frente que lhe dão alguma atenção, ele evita o confronto com os alunos que aparece velado na maioria das vezes, ele não repreende, não oferece alternativa e os alunos conversam, não fazem. O conflito cultural parece claro nesses posicionamentos.

*“O professor cobra a atividade da aula anterior e os alunos perguntam qual atividade, ele ignora a resposta e diz que vai passar alguns exercícios.”*

*“O professor responde o aluno com um monossílabo e em seguida continua falando, sem voltar-se para eles...”*

*“... prossegue a correção até que a aula termine, embora haja grande movimentação na sala”.*

*“O professor manda ver a resposta na página tal, os alunos não se mexem...”*

## HISTÓRIA

Os dados mostram ações que não possuem uma continuidade, uma busca de sentido para os alunos:

*“Já vai cobrando frases da aula passada que devem ser terminadas; os alunos se aglomeram em sua mesa para pegar os trabalhos/folhas e dar continuidade à atividade.”*

*“A explicação da professora prossegue e parece desconexa, incompleta e totalmente sem sentido para os alunos; ela fala sobre a idade média sem nenhuma contextualização com aulas anteriores, parece não organizar as idéias para que se possa encontrar alguma lógica.”*

*“Parece uma relação distante, artificial e inócua...”*

*“A professora sugere agrupamentos que não são aceitos pelos alunos...”*

*“Chama um grupo e pergunta: “assim não é melhor”? O grupo se recusa e permanece no mesmo lugar.”*

*“A professora entra e já começa a falar sobre a confecção de um jornal...”*

Quando os temas trabalhados relacionam-se com a experiência vivida, os alunos mostram maior interesse:

*“Ela mostra outra ficha com gravura de celulares, os alunos da frente parecem se interessar e fazem algum comentário, ela responde alguma coisa e coloca a ficha enfileirada na lousa... em seguida pega outra e um aluno do fundo pergunta: “o que é isso”?...”*

*“Propõe uma aula de jornal mural, os alunos perguntam: de qual jornal?”*

No entanto, quando essa continuidade entre o universo vivido e o da escola não é privilegiado pela professora, ainda assim, os alunos trazem suas experiências para a sala de aula:

*“Há um grupo que fala muito, mas o assunto não tem nada a ver com o trabalho proposto.”*

*“De certo modo, é possível dizer que há imposição de conteúdos e procedimentos, não se antecipa aos alunos a importância ou o objetivo do que será trabalhado na aula, o porquê de fazer tal atividade, no que isso pode ser útil, etc.”*

## GEOGRAFIA

Ao se reportar acerca de situações conhecidas pelos alunos, o professor consegue alguma atenção:

*“O professor rememora outros tempos da cidade, relembra indústrias, fala de sua cidade natal e isso chama a atenção de parte dos alunos que passam a prestar alguma atenção à aula (registre-se que a inspetora está na sala, observando os alunos).”*

Já em outros momentos, é possível através do que é falado perceber que:

*“A aula parece solta, sem continuidade, com falas entrecortadas, nada faz sentido.”*

*“... há um clima tenso e estressante, professor e alunos falando ao mesmo tempo, pouca comunicação e interação, parece que estão em mundos a parte, não há nenhum tipo de entendimento ou convergência para objetivos comuns.”*

O professor diante da falta de interesse dos alunos,

*“Recomeça, olha em volta, parece não saber o que fazer, levanta e recomeça a falar independentemente da receptividade dos alunos.”*

Os alunos através de seus comentários trazem para a sala de aula, sua experiência vivida:

*“Um grupo de alunos se concentra próximo à porta, alguns já estão de mochila nas costas, outros não. Falam sobre futebol, um programa de televisão, riem, brincam.”*

O professor trabalha conceitos que não parecem claros para os alunos e oscila entre atividades que devem realizar:

*“Difícil entender o que ele deseja, pois, colocou quatro conceitos na lousa, em seguida pediu para os alunos abrirem a apostila na página tal e debaterem...”*

## ARTES

Os excertos mostram se há articulação entre os conteúdos escolares e os fatos da vida e/ou experiências vividas pelos alunos:

*“Diz para os alunos que estava vendo uma entrevista sobre uma mulher que estuda o cérebro e o comportamento humano, e que ela falou sobre problemas que todos têm...”*

*“Fala sobre stress, falta de fê e coisas desse tipo. Esse diálogo dura uns cinco minutos, durante esse tempo alguns alunos prestam atenção e até conversam com o professor sobre o assunto.”*

Os alunos oferecem pistas de assuntos que lhes interessa:

*“Às vezes os alunos da frente conversam com ele sobre assuntos gerais que nada tem a ver com a aula.”*

## CIÊNCIAS

Partindo do pressuposto de que sempre tanto no contexto familiar quanto escolar, ao aluno aprende que a escola é importante, o professor:

*“O professor diz aos alunos que eles são “malucos” de terem vindo hoje.”*

Os alunos bagunçam, perturbam, porém:

*“... não há nenhum tipo de aula.”*

Existe sobre a escola e seus professores um imaginário de respeito e atenção, no entanto, muitas vezes a fala de seu representante choca pelos termos e atitudes:

*“O professor não responde e chama a atenção de outro aluno, apelidando-o de “sanguessuga” e diz: “pára-pára”...”*

*“... um aluno faz uma graça e o professor diz: não ameça, é do tamanho do seu juízo...”*

Há momentos em que o professor se aproxima do que seria uma aula menos conflituosa e mais convergente com a experiência vivida pelos alunos:

*“À medida que dita, o professor faz gestos de brincadeiras, faz algumas piadinhas com os termos científicos e os alunos gostam, riem com ele e depois ficam silenciosos durante o ditado. Neste instante, parece haver uma convergência dos alunos para com a proposta de trabalho do professor.”*

*“Há na aula pequenas paradas para algum comentário fora do tema da aula e em seguida ela é retomada pelo professor, de modo que os alunos não fiquem muito tempo presos a uma mesma postura.”*

Em algumas situações, o professor parece solidarizar-se com os alunos acerca do fardo que a aula pode representar:

*“Diz: “respirem fundo e retomem a atividade”!...”*

*“De repente levanta, bate na mesa e pede silêncio, pois, a conversa se torna intolerável. Não há resultado, eles continuam e ele volta a sentar-se...”*

**INGLÊS**

Os excertos mostram se o professor lança mão da experiência vivida pelos alunos para mobilizar os alunos e promover a aprendizagem em suas aulas:

*“O professor cita a cidade de São Paulo e pergunta como ela é segundo o texto, sem pensar um aluno responde que é violenta (alusão ao contexto real), mas o professor segue discutindo apenas os termos que estão no texto da apostila. Um aluno grita: “é professor, o PCC é o tráfico”! E pede que o professor fale de coisas boas de São Paulo. Este, no entanto, não dá ouvidos à esses comentários e segue com a correção.”*

*“Quando o professor fala da cidade de São Paulo, começa a explicar, a conversa diminui sensivelmente.”*

*“Fala de São Paulo e aponta alguns alunos para responder, outros vão respondendo espontaneamente.”*

Os alunos, em determinados momentos, indicam a necessidade de tornar o ambiente escolar mais livre e próximo de sua experiência vivida:

*“Um aluno que volta do banheiro, diz: “lá fora está tão gostoso”! Que o sol está lindo...”*

*“Chama um aluno muito agitado e pede que responda a uma questão, é perceptível como ele ficou satisfeito com a referência do professor.”*

Um momento em que o aluno parece sentir de fato, necessidade de aprender:

*“Um aluno se levanta e diz que já terminou, o professor lhe diz: “já, já recolho”! neste momento um aluno o chama e diz: “professor não sei fazer, maior mancada”! o professor lhe aconselha: “pense um pouco”, depois vai até a carteira desse aluno e ele diz ao professor: “é sério, não sei...”*

**EDUCAÇÃO FÍSICA**

A forma de encarar partes do filme por parte da professora, não parece semelhante ao que é entendido pelos alunos:

*“Um aluno, vai até a frente pega o controle remoto, tira o filme da seqüência, os colegas reclamam, ela nem se levanta, pega outro controle, fica procurando o ponto certo para continuar o filme, forma-se uma grande confusão, de repente pára a fita em um ponto qualquer e diz que o ator está fazendo uma cura, mas que não é macumba, e um aluno diz: “professora, isso é budismo”!”*

*“Neste momento ela pára o filme, não explica nada, não diz por que interrompeu o filme, desce com eles para o pátio, eles se dispersam. A inspetora reclama que está lavando os banheiros e a professora grita que voltem, um menino entra no banheiro das meninas e ela entra gritando que saia.”*

*“... ela sai sem se despedir de ninguém e os alunos parecem não se importar com isso também.”*

*“Como ela demora vários alunos vão para o corredor, brincam de pega-pega na sala, correm e gritam no corredor e dentro da sala de aula.”*

As disposições necessárias para enfrentar o universo escolar são favorecidas quando há uma continuidade entre a cultura escolar e a vivência dos alunos, de modo a produzir sentidos para eles, os trabalhos e práticas propostos nas aulas.

A preocupação com a continuidade gera desdobramentos na qualidade da relação que professores e alunos estabelecem, em função da compatibilidade de ações e reações que simbolizam um equilíbrio entre o que já se sabe e o que se quer ou se pode aprender.

No entanto, nem sempre a experiência escolar é compatível com a cultura vivida pelos alunos em seu universo social de origem. A primeira se dá em espaços restritos, sujeito à regras e constantemente sob o controle do adulto. Já as experiências vividas na família, possuem uma especificidade ligada a valores populares e suas práticas são coerentes com tais condições de vida.

Para Snyders (2005), as condutas reprovadas no universo escolar demonstram o repúdio desses alunos a uma escola que os despreza, rotula e lhes impede o caminho. Para

esse autor, a escola não considera essas diferenças e assenta-se sob um “espírito de classe”, ignorando comportamentos, posturas e ideais que diferem desta ordem estabelecida.

A experiência vivida pelos alunos das classes populares dá um tratamento diferenciado às práticas cotidianas, valendo-se de parâmetros que estão mais próximos de sua realidade, sem se prender a planos de longo prazo.

Segundo o autor, os alunos das classes populares lidam com o tempo presente, enquanto a burguesia para a qual a escola se organiza, valoriza a escola como um tempo de preparação para o futuro. Por residirem em moradias acanhadas, os alunos das classes populares não possuem espaços de privacidade, não há momentos de silêncio e concentração, os barulhos afetam a todos e aprendem desde cedo a viver coletivamente, o que compromete atividades individuais e não favorece experiências que incitem o desejo de experimentar, nem desenvolver habilidades específicas para o estudo.

Para Snyders (2005), os pais desses alunos geralmente dispõem de pouco tempo para conversas e os curtos diálogos caracterizam-se por posturas que vão “da rispidez ao afeto”, pois, gastam grande parte do seu tempo a buscar a subsistência da família, o que, desde cedo, expõe às crianças aos apertos financeiros, produzindo neles sentimentos de inferioridade. Passam muito tempo sozinhos e não têm hora certa para nada, hábito que dificulta o atendimento às regularidades presentes na escola. No entanto, dentro dessa dinâmica, aprendem a se defender, executam tarefas úteis e, como vivem sem privacidade, sentem-se mais próximos e apoiados, o que favorece a construção de posturas mais independentes.

Segundo Snyders (2005), diante dessa realidade, não contam com os estudos e por isso são acusados de “inércia, apatia e preguiça”. Quando ofendidos, reagem baseados na crença de que são os “eles” contra os “nós”, numa configuração cultural que se opõe ao universo da escola e reforça a teoria do conflito cultural, em função do embate entre dois mundos que não se harmonizam. Conviver cotidianamente com alunos apoiados nestas crenças e valores, é um desafio para os professores que já vivem, em conjunto com os alunos, em condições precárias de trabalho, com classes superlotadas, cansaço e angústias.

Snyders (2005) conclui, então, que neste ambiente, ambos buscam meios para sobreviver ao mundo da escola. Para os alunos a saída é buscar professores nos quais possam se apoiar a partir de uma empatia que favoreça a compreensão de suas necessidades. Para os professores resta a possibilidade de considerar os saberes constituídos na experiência como aliados a uma prática que supere os desafios impostos pela demanda.

De posse dessa compreensão, os professores poderiam, segundo o autor, construir processos de continuidade entre os dois mundos, no entanto, o mais comum são situações que

se configuram em descontinuidades que reforçam oposições e conflitos, promovendo rupturas que impedem que a escolarização represente um tempo de conquistas e avanços, o que dificulta a ocorrência de alegria na escola.

Na escola pesquisada, a organização das atividades que envolvem os alunos e a maneira de abordar os conteúdos, também não considera a realidade vivida por eles, o que evidencia descontinuidades entre o mundo familiar e o escolar. Por exemplo, ao iniciar uma aula sobre “crônicas”, o tema anunciado parece não chamar a atenção dos alunos até que é anunciado que este é um tipo de texto que pode referir-se a temas de interesse público. A partir desse momento, os alunos sugerem que falem de “futebol”, mas a fala dos alunos não é considerada. A professora esforça-se para dirigir a aula na direção que lhe parece mais pertinente, mas os alunos continuam a falar de futebol, jogos e brigas de torcida.

*(...) a professora pergunta sobre o tema e os alunos dizem que é futebol e que é um tema do cotidiano, ela não comenta a sugestão e vai até os alunos do fundo que estão conversando, começa a falar da crônica, faz um esquema na lousa... Parece esforçar-se, faz perguntas, tenta um diálogo, no entanto, eles parecem não se importarem com tal esforço, na medida em que seus comentários também não foram ouvidos. Os alunos começam a falar sobre o quebra-quebra das torcidas, ocorrido no último domingo em SP (caderno de campo, Português, p.19).*

Também, ao sugerir uma atividade com “dicionários”, são listadas palavras na lousa para que procurem o significado. Porém, essas palavras não são apontadas pelos alunos. É curioso pensar de que pressuposto parte o professor para supor que são aquelas palavras que causam dificuldade de entendimento para os alunos.

*A professora sugere palavras e as escreve na lousa para que busquem seu significado no dicionário. Os alunos parecem não estar atentos, apenas uma parte copia as palavras que a professora põe na lousa; na verdade ela lista palavras que considera difíceis, elas não são apontadas pelos alunos (caderno de campo, Português, p.19).*

Ao citar a cidade de São Paulo como exemplo para explicar um conceito, os alunos referem-se à violência que acontece na cidade, apontando as drogas e os “comandos do pcc” como responsáveis pelo aumento da violência. Pedem ao professor que fale sobre as coisas boas da cidade e em meio a todas essas “pistas” dadas pelos alunos, que evidenciam a busca de uma continuidade entre assuntos discutidos em seu mundo de coexistência familiar e a escola, o professor prossegue corrigindo exercícios sem sentido para eles e não considera os pedidos e sugestões apontados pelos alunos.

*O professor cita a cidade de São Paulo e pergunta como ela é segundo o texto, sem pensar um aluno responde que é violenta (alusão ao contexto real), mas o professor segue discutindo apenas os termos que estão no texto*

*da apostila. Um aluno grita: “é professor, o PCC é o tráfico!” e pede que o professor fale de coisas boas de São Paulo. Este, no entanto, não dá ouvidos a esses comentários e segue com a correção (caderno de campo, Inglês, p.82).*

Em uma determinada aula, o tema tratado é “a Idade Média”. Para os alunos a explicação da professora parece não fazer nenhum sentido, não encontram significado entre o que ela diz e algo de que já ouviram falar, assim distanciam-se através de risos, conversas e brincadeiras.

*A explicação da professora prossegue e parece desconexa, incompleta e totalmente sem sentido para os alunos; ela fala sobre a idade média sem nenhuma contextualização com aulas anteriores, parece não organizar as idéias para que se possa encontrar alguma lógica (caderno de campo, História, p.34).*

Por outro lado, ao fazer menção aos “celulares”, a aula desperta nos alunos vivo interesse. O aparelho é conhecido, faz parte do mundo deles, o que lhes permite tecer comentários pertinentes sobre os aparelhos e sua utilização. O mesmo ocorre quando é sugerido um “trabalho com jornal” que, embora não seja tão comum no meio em que vivem, representam uma referência a um mundo conhecido pelos alunos.

*(...) ela mostra outra ficha com gravura de celulares, os alunos da frente parecem se interessar e fazem algum comentário, ela responde alguma coisa e coloca a ficha enfileirada na lousa... Em seguida pega outra e um aluno do fundo pergunta: “o que é isso?”... (caderno de campo, História, p. 38).  
(...) propõe uma aula de jornal mural, os alunos perguntam: de qual jornal? (caderno de campo, História, p.39).*

Para discutir as “atividades industriais”, o professor aponta dados da cidade e do bairro, articulando esses elementos a outras cidades e estados, o que permite um reconhecimento dos alunos, passível de envolvê-los na discussão.

*O professor rememora outros tempos da cidade, relembra indústrias, fala de sua cidade natal e isso chama a atenção de parte dos alunos que passam a prestar alguma atenção à aula (registre-se que a inspetora está na sala, observando os alunos) (caderno de campo, Geografia, p.44).*

Do mesmo modo, ao referir-se a uma “entrevista médica”, comentar aspectos que geram ansiedade, *stress* e outros assuntos de ordem geral, citados pelo professor de Artes em uma de suas aulas, permitiram um clima de interação. Os temas provocaram o interesse dos alunos e eles pareciam mais à vontade para participar das discussões.

*(...) fala sobre stress, falta de fé e coisas desse tipo. Esse diálogo dura uns cinco minutos, durante esse tempo alguns alunos prestam atenção e até*



*conversam com o professor sobre o assunto (caderno de campo, Artes, p.57).*

Quando os temas propostos ou os eventos desenvolvidos na escola não se articulam ao mundo conhecido por eles ou não consideram seus limites e possibilidades de participação, eles tendem a não ser valorizados por não fazerem sentido para os alunos. Ao contrário, quando soam familiares, há um interesse que favorece o entendimento e a participação dos alunos.

Ao distanciar-se desses procedimentos é nítida a falta de interesse dos alunos. Essa distorção causada pelas descontinuidades influi também nas atitudes dos professores que ficam perdidos e impotentes diante da insatisfação gerada por seu trabalho.

*(...) começa a aula explicando o que pretende e porque, diz que não quer gracinhas (caderno de campo, Português, p.26).*

*(...) os alunos dizem que a prova é de primeiro ano, o professor se irrita, pede que deixem que os outros façam (caderno de campo, Matemática, p.5).*

*(...) a professora sugere agrupamentos que não são aceitos pelos alunos (caderno de campo, História, p.35).*

*(...) há um clima tenso e estressante, professor e alunos falando ao mesmo tempo, pouca comunicação e interação, parece que estão em mundos a parte, não há nenhum tipo de entendimento... (caderno de campo, Geografia, p.46).*

*(...) um aluno faz uma graça e o professor diz: “não ameaba, é do tamanho do seu juízo”... (caderno de campo, Ciências, p.71).*

*(...) ela sai sem se despedir de ninguém e os alunos parecem não se importar com isso também (caderno de campo, Educação Física, p.91).*

Em relação à importância dada aos valores que se busca salientar na escola, encontram-se nos dados situações que, muitas vezes, representam a negação de discursos proferidos por pais, professores e pela própria escola o que, em última instância, faz com que os alunos percam a referência sobre o que deve ser considerado certo ou errado. O professor entra na sala e repreende os alunos por terem vindo à escola, isso representa uma descontinuidade em relação ao que estão habituados a ouvir cotidianamente na família e na escola. Diante desse procedimento o professor provoca rupturas ao negar um valor que ele mesmo tenta continuamente impor aos alunos.

*(...) o professor diz aos alunos que eles são “malucos” de terem vindo hoje (caderno de campo, Ciências, p.67).*

Outro exemplo desse tipo de encaminhamento é oferecido em uma aula na qual, a professora dá comandos que não condizem com o que de fato ocorre e os alunos reagem, rejeitando a continuidade da tarefa. Ela por sua vez, tece comentários desvinculados do que

ocorre e um aluno a corrige. Isso mostra que, embora não haja uma convergência satisfatória na maioria das aulas observadas, os alunos têm uma percepção do que ocorre a sua volta.

*Um aluno vai até a frente pega o controle remoto, tira o filme da seqüência, os colegas reclamam, ela nem se levanta, pega outro controle, fica procurando o ponto certo para continuar o filme. Forma-se uma grande confusão, de repente pára a fita em um ponto qualquer e diz que o ator está fazendo uma cura, mas que não é macumba, e um aluno diz: “professora, isso é budismo” (caderno de campo, Educação Física, p.90).*

Em algumas situações observadas os alunos são repreendidos porque não fazem as tarefas propostas, mas, em contrapartida, o professor também não dá aula, ofende os alunos com rótulos e apelidos e não considera o que dizem. Como se portar, então, diante de um discurso que aponta falhas e impedimentos dos quais os professores também são portadores?

*(...) um aluno pede que o professor explique novamente porque não entendeu, o professor ignora o pedido (caderno de campo, Matemática, p.9).*

*(...) de certo modo, é possível dizer que a uma imposição de conteúdos e procedimentos, não se antecipa aos alunos a importância ou o objetivo do que será trabalhado na aula... (caderno de campo, História, p.43).*

*(...) difícil entender o que ele deseja, pois, colocou quatro conceitos na lousa, em seguida pediu para os alunos abrirem a apostila na página tal e debaterem (?) (caderno de campo, Geografia, p.50).*

*(...) o professor não responde e chama a atenção de outro aluno, apelidando-o de “sanguessuga” e diz: “pára, pára” (caderno de campo, Ciências, p.70).*

*(...) neste momento ela pára o filme, não explica nada, não diz por que interrompeu o filme, desce com eles para o pátio, eles se dispersam. A inspetora reclama que está lavando os banheiros e a professora grita que voltem, um menino entra no banheiro das meninas e ela entra gritando que saia (caderno de campo, Educação Física, p.91).*

Por outro lado, é possível registrar momentos em que as aulas ganham um tom mais leve e favorece a participação dos alunos, o que pode ser atribuído à similaridade presente entre o clima que se instala na sala e aquilo à que estão habituados na vida cotidiana. Embora não sejam encaminhamentos que caracterizem uma regularidade nas aulas, sua ocorrência é capaz de mostrar a importância das continuidades no processo educativo e que, diante deles, os alunos mostram-se mais dispostos a ações colaborativas.

*(...) à medida que dita, o professor faz gestos de brincadeiras, faz algumas piadinhas com os termos científicos e os alunos gostam, riem com ele e depois ficam silenciosos durante o ditado. Neste instante, parece haver uma convergência dos alunos para com a proposta de trabalho do professor (caderno de campo, Ciências, p.73).*

*(...) chama um aluno muito agitado e pede que responda a uma questão, é perceptível como ele ficou satisfeito com a referência do professor (caderno de campo, Inglês, p.88).*

A reunião de pais é, ainda, outro forte indicador para perceber como se dão as relações entre a escola e a família e compreender vínculos estabelecidos entre elas. Antes que a professora comece a reunião com os pais, os alunos ouvem breve resumo do que será tratado e mostram-se indiferentes ao que é dito pela professora, alguns pedem que passe tarefa, outros perguntam “*se hoje não haverá lição*”. Quando a reunião começa, logo se constitui numa enorme “lista de queixas”. É um momento de reclamações, delações, orientações e, às vezes, de confrontos. Não há nas falas de professor e pais nenhum sentido de articulação, de parceria, de continuidade. Durante a maior parte do tempo é a professora quem fala, os poucos pais presentes ouvem com certa impaciência, querem ser atendidos ao mesmo tempo e parecem aliviados quando são dispensados.

No discurso da professora o “comportamento dos alunos” é o foco da reunião, aliado aos pedidos de que conversem com os filhos, que orientem, que expliquem...

*(...) no dia da reunião de pais, a professora conversa com os alunos sobre a importância da presença dos pais e um aluno diz: “professora, passa lição...” e ela responde: “você é sempre do contra” (caderno de campo, Português<sup>10</sup>, p. 27).*

*(...) uma mãe entrega visivelmente contrariada, dizendo um palavrão que todos puderam ouvir... A professora fala da entrada, da responsabilidade dos pais, diz que a escola tem excelentes professores e que os filhos precisam melhorar, fala do uso de celulares, bonés, uniformes e cobra participação na vida dos filhos (caderno de campo, Português, p.28).*

*(...) em outro momento refere-se às trocas de aula, a violência, as drogas, higiene pessoal, cuidado com a aparência, respeito (caderno de campo, Português, p.28).*

*(...) os pais ouvem durante todo o tempo, não dizem nada, não perguntam nem manifestam opinião. Ela pede que eles assinem e eles saem rapidamente (caderno de campo, Português, p.29).*

A impressão que fica desse encontro é a de que entre a escola e a família ocorrem apenas, ligações formais, cada um buscando responder pelo que lhe cabe sem, no entanto, buscar encaminhamentos que beneficiem a vida escolar dos alunos.

Ressalta-se ainda que, as discontinuidades parecem permear quase todo o processo das aulas, o que limita a possibilidade de tornar essa experiência, um momento de satisfação e crescimento, inibindo a ocorrência de prazer, conquista e possíveis alegrias na escola.

---

<sup>10</sup> Os dados da reunião de pais fazem parte da observação da disciplina de Português, devido ao fato desta professora ser a orientadora da sala e realizá-la em parte de sua aula.

### 3.4.4. Cultura Escolar

#### PORTUGUÊS

O modo como a professora se refere ao espaço da sala de aula:

*“Pede que os alunos arrumem as carteiras que estão em desalinho, para que possam fazer a prova. Lembra-os que muitos precisam de nota, que está dando mais uma oportunidade e que não quer conversa na hora da avaliação”.*

As decisões da professora e a reação dos alunos denotam a rejeição de ambos durante a ação:

*“Um aluno se queixa que não copiou uma questão e professora diz: “não posso adivinhar”, de modo seco. Outro fala um palavrão e é duramente repreendido pela professora, e muitos continuam se movimentando pela sala”.*

A professora demonstra duas preocupações, uma com o espaço e a outra com o sigilo em relação às notas:

*“A professora entra, arruma carteiras. Quando age passando a nota, parece demonstrar respeito por eles, evitando chacotas por parte dos colegas”.*

A professora justifica as notas e aponta posturas que considera adequadas:

*“(...) passa a nota final do aluno, explica que esta será somada à participação à trabalhos, aulas, etc. e que devem estudar mais, mudar o comportamento, pois, dependem dessas atitudes para conseguirem melhores notas”.*

Refere-se a fraca interação e fala da importância que dão aos materiais e explicita posturas:

*“Ao término da leitura, pergunta onde as crônicas são comuns e se refere ao jornal, pergunta quem tem dicionário, chama uma aluna para ir buscá-los na coordenação e então outros se oferecem para ir junto”.*

Em relação ao planejamento, parece que não há um cuidado prévio em organizar as atividades do dia, algumas atitudes demonstram certa improvisação, os alunos por sua vez, parecem perdidos:

*“Os alunos que foram buscar o dicionário voltam dizendo que a coordenadora mandou voltar depois. A professora não aceita o recado e sai da sala. Minutos depois volta com quatro dicionários”.*

A professora explica e cobra deles materiais e posturas adequadas:

*“A aula segue e ela passa pelas carteiras observando as tarefas, cobrando materiais. Alguns alunos levam o caderno para correção, outros parecem nem ter começado a atividade”.*

O diálogo entre os sujeitos é curto e fragmentado:

*“Pede ao aluno que vá para seu lugar, ele ameaça ser agressivo, ela o adverte. Com o fim da aula, diz devem fazer em casa, aviso dado em voz baixa e apenas alguns ouviram, o restante da sala nem ouviu o que ela disse”.*

*“No final da aula a sala estava com carteiras em desalinho, cadeiras fora do lugar, o chão cheio de papéis, folhas de caderno, etc.”.*

As posturas de professores e alunos ao voltarem do intervalo:

*“Os alunos voltam atrasados do intervalo, alguns falam palavrões, outros sobem na mesa, batem nas carteiras, rabiscam a lousa e se movimentam muito pela sala, além de gritarem e sair para o corredor. Finalmente a professora chega à sala com vinte minutos de atraso”.*

Os alunos perguntam algo e ela responde com uma atividade, sem se referir ao que foi perguntado:

*“Os alunos perguntam pela nota, ela não responde, dizendo que devem fazer um acróstico com o nome da mãe”.*

*“Um aluno avisa a professora que a palavra está pela metade na lousa, ela completa e diz que os alunos já deviam ter copiado... e olhando para o aluno que a avisou diz: “você sabe escrever a palavra”? Em tom de reprovação”.*

Parece ser comum durante as aulas, a interrupção para avisos e recados:

*“Alguém bate a porta, a inspetora entra para entregar as fotos de lembrança para o dia das mães...”.*

*“... outra vez batem a porta para pegar os alunos que a mãe compareceu à comemoração...”.*

Em outra aula, a porta se abre e não aparece ninguém, minutos depois:

*“... batem à porta e alguns alunos vão junto com a professora atender, parece que procuram alguém”.*

As interrupções ocorrem em todos os momentos da aula:

*“Um aluno corre a apagar a lousa e a professora vai atender alguém à porta”.*

Algumas situações mostram como se busca disciplinarizar os alunos e inculcar-lhes valores:

*“A professora fala aos alunos da necessidade de agradecer a Deus pelo dia e faz uma oração de pai nosso com os alunos. Solicita o material dos alunos (apostila) para começar a trabalhar. Em seguida começa a arrumar carteiras que estão em desalinho. Ela lembra os alunos que eles têm dificuldades e pede que prestem atenção”.*

Em alguns momentos a professora lança mão de recursos:

*“À medida que a professora começa a escrever na lousa, a conversa fica mais intensa entre os alunos, responde às questões que os alunos fazem, explicando com detalhes as dúvidas deles. Diz que o que preocupa não é o comportamento dos alunos, mas a aprendizagem dos mesmos e questiona se os professores ensinaram direito, por que o aluno não pode melhorar seu desempenho? Convida os alunos a refletir sobre sua postura na sala ao final do primeiro bimestre letivo”.*

*“Vinte e cinco minutos depois do início da aula, a professora chega, pede silêncio aos alunos e diz que está organizando a reunião. Insiste mais uma vez para que comecem e muitos ainda conversam entre si, ela pede que parem e façam a atividade, enquanto separa os boletins para a reunião de pais”.*

Há situações em que parece que a administração do tempo se torna confusa para o professor:

*“Bate o sinal, a professora se apressa em passar uma atividade para casa”.*

*“Vinte e cinco minutos depois do início da aula a professora chega, pede silêncio aos alunos”.*

Invariavelmente a professora faz menção às regras da escola:

*“Chama a atenção e em seguida fala do uniforme”. “Ressalta que não devem vir de bonê (é proibido seu uso na escola); vale registrar que observo que como não podem usar bonê, muitos alunos vêm com blusas de capuz”.*

## MATEMÁTICA

Algumas situações demonstram a falta de planejamento do professor:

*“Os alunos perguntam se o trabalho é para segunda-feira e ele diz que é para terça, os alunos retrucam que na terça não há aula e que então deve ser na quarta, o professor concorda.”*

*“Faz chamada e pergunta se na aula anterior passou alguma atividade, os alunos respondem que não.”*

*“... um aluno diz “o senhor já falou isso ontem”, ele diz “tudo bem” (mostrando contrariedade)”.*

*“Pergunta aos alunos se até a página cinqüenta já fizeram a correção, os alunos dizem que não...”.*

O professor tenta impor autoridade ao mesmo tempo em que se mostra angustiado com a postura dos alunos:

*“Os alunos continuam falando muito e o professor fala gradativamente mais alto.”*

*“... chega a inspetora, ela diz que alguns alunos, não possuem mais direitos dentro da escola, que estão suspensos, pois estão sendo alertados há muito tempo e que, insistem em desobedecer. É importante registrar como a presença da inspetora causa um efeito de medo/respeito nos alunos, quando ela aparece na porta, eles se calam, prestam atenção ao que ela fala e só voltam a se sentir a vontade, minutos depois que ela sai.”*

*“Alguém bate a porta e pergunta por um aluno (...)”.*

Não tomar parte em muitas ocorrências na sala de aula, faz parte da estratégia do professor:

*“Um aluno derruba a cadeira fazendo um barulho horrível, o professor não fala nada.”*

*“Fica olhando o movimento da sala sem ter muita reação...”.*

*“O professor chega dez minutos atrasado.”*

*“O professor explica e não se preocupa com alunos que falam e não prestam atenção à aula”.*

Uma estratégia do professor para chamar os alunos à atividade é recorrer ao argumento da avaliação.

*“O professor fala que as questões valem dois pontos cada, continua o barulho...”.*

*“A prova parece mobilizar os alunos...”.*

*“... diz que 48% da sala não atingiu média e que falar, motivar todos os dias cansa... Fez referência às famílias, as mudanças de estrutura familiar e a inversão de valores que a família não privilegia.*

*“O professor diz que é importante que todos prestem atenção, senão irão mal nas provas.”*

A organização da sala e da escola não parecer obedecer nenhum critério:

*“Há alguns alunos que não ter um lugar fixo na sala, a cada dia que estão em lugares diferentes”.*

*“O prédio está muito barulhento hoje, há muita arrastação de carteiras e gritos nos corredores.”*

*“Observo que alunos que sentam na frente, hoje estão no fundo...”.*

*“A escola dá uniformes para todos os alunos, porém, há muitos sem ele.”*

O professor demonstra preocupação com o tempo:

*“O professor passa nas fileiras alertando os alunos com relação ao tempo, pára, conversa com alguns...”.*

*“Terminada a explicação, o professor diz: “certo”? “Tudo bem”? “Alguém não entendeu”? Os alunos não se pronunciam. Instantes após, um aluno pede que o professor faça outro exercício, pois não entendeu, o professor ignora, porém, o aluno parece não se importar, dá a impressão que pediu isso mais para enrolar a aula do que pelo fato de não ter entendido a explicação”.*

*“Em seguida o professor vai até sua mesa, começa a folhear um livro, olha no relógio...”.*

Os sujeitos não se incomodam com o que se passa, os alunos falam muito, o professor prossegue e:

*“Parece não se incomodar com o barulho e os alunos não se incomodam com a presença do professor e com sua aula.”*

O reforço aos valores priorizados pela escola aparece na fala do professor:

*“Tentem conversar menos ou vocês não vão entender a tarefa, fala da importância de prestar atenção à explicação, de ouvir para compreender...”.*

*“Não é isso mesmo J.”? “O que eu falei”? A aluna não responde e ele a repreende para que preste atenção. Em seguida prossegue explicando, dois ou três alunos continuam a conversar, mais uma vez nominalmente o professor chama a atenção de um aluno: “Psiu, R.”! ele volta a lousa e alguns alunos continuam a falar. Mais uma vez diz: “tudo bem, A.? O que foi que eu disse?” “tem que prestar atenção!”, “certo, R.”!*

*“Faz referência à menção de honra ao mérito dada a alguns alunos da escola na reunião de pais pelo bom desempenho no primeiro bimestre e diz que os alunos devem se esforçar para que mais alunos consigam ganhar. Explica aos alunos que para ganhar tem que fazer todos os trabalhos, pesquisas, ter educação e atenção... em seguida diz: “não é mesmo R. e L.”? agora se ficar como o G., andando, não vai conseguir.... o aluno referido pelo professor, debocha do seu comentário e diz: “ééé’h...”*

## HISTÓRIA

A postura da professora mostra a preocupação com a aprendizagem dos alunos:

*“Começam a soltar aviõezinhos, outros conversam e ela segue a explicação independente do que ocorre entre os alunos, outro joga um aviõezinho e ela lhe diz que hoje vai ganhar um relatório na coordenação, ele ri.”*

*“Mesmo percebendo a falta de envolvimento, a professora segue sua aula e diz que este conteúdo está encerrado...”*

*“Com todo o barulho que se faz na sala, parece que a professora resolve continuar a aula independente de ser ouvida ou obter a atenção dos alunos.”*

*“... um aluno pergunta, e a professora parece ignorar e permanece de costas escrevendo exercícios na lousa a professora parece ignorar e permanece de costas escrevendo exercícios na lousa.”*

*“... ela não fala nada e escreve na lousa um comando que pede que os alunos escrevam um relatório no caderno.”*

Os alunos parecem habituados a não importar-se com os comandos da professora:

*“Ela altera a voz e diz que ou ela fala ou eles. Ela se cala e eles continuam a falar sem se importar com a professora, parece que sua fala não lhes diz respeito.”*

*“Ela traz mais fichas os alunos brincam com a cortina, ela corre fechar a porta que alguém abriu, os alunos gritam, fazem gracinhas, levantam do lugar.”*

*“Ela não se reporta mais aos alunos e prossegue a aula e eles por sua vez parecem não se incomodar com sua presença e nem com sua aula.”*

A professora se mostra irritada e contrariada diante da atitude dos alunos:

*“Ela permanece quieta, visivelmente contrariada, parada na frente da sala, numa atitude de impotência.”*

*“... diz que esta é a pior classe para a qual leciona.”*

A avaliação é sempre lembrada como um trunfo na tentativa de coagir os alunos:

*“Alerta os alunos que vai passar pelas carteiras, ver quem está fazendo e que quem não estiver fazendo “vai tomar um zero”... Os alunos nem se incomodam, continuam fazendo à mesma coisa.”*

*“... A única coisa que é ressaltada pelo professor é que vale nota.”*

*“Um aluno conversa alto, a professora vai até sua carteira, organiza a carteira dele e diz que faça logo, pois, esta atividade é para nota.”*

*“Solicita que levem o caderno para ser vistado e diz que esta é a terceira avaliação que dá nesta sala.”*

O planejamento da aula deixa ver falhas ou falta de organização:

*“Depois, vira-se para a sala e diz que pensando bem é melhor que façam o trabalho em grupo (planejamento?!) e começa a explicar como quer as atividades, vários alunos perguntam coisas ao mesmo tempo, ela não responde e continua explicando.”*

*“Quando termina de passar os exercícios é que cita a página da apostila em que estão os últimos exercícios solicitados...”*

As ações de alunos e professora denotam que:

*“O tempo parece um desafio a ser vencido, um obstáculo a superar e parece que esse desafio se dá para ambos.”*

## GEOGRAFIA

Em vários momentos o professor demonstra ansiedade, insegurança e uma tensão por não conseguir lidar com as situações que surgem diante dos alunos:

*“O professor faz uma pausa e em seguida retoma sua fala, buscando aumentar o tom de voz para ser ouvido.”*

*“... tenta se fazer ouvir, fala alto, anda de um lado para o outro, mas a concentração dos alunos não aparece.”*

*“O professor entra pedindo que os alunos entreguem os trabalhos, depois senta em sua mesa, mexendo em seu material e os alunos discutem param, sentam, riem.”*

*“Ele volta à lousa e explica alguma coisa, parece que fala mais para si mesmo, depois grita pedindo silêncio e alguns param por segundos de falar.”*

*“... não vou me desgastar nesta sala, quando for preciso, uso a lei! E bate na mesa, pedindo silêncio.”*

Em outros, a aula se mostra sem planejamento, sem objetivos claros:

*“Não há para a consecução da aula, nenhuma conversa inicial, motivação, convergência de argumentos para que os alunos se interessem pela aula.”*

*“Manda buscar a chave da biblioteca, ninguém acha... a impressão que dá é que o trabalho é improvisado, que as idéias para a aula surgem na hora e isto acarreta transtornos.”*

*“Ouçam! Vocês vão pesquisar pra mim na biblioteca e trazer na próxima aula, porque hoje ninguém acha a chave da biblioteca, ninguém sabe onde está esta chave!”*

A inspetora parece conseguir dos alunos, o que o próprio professor não consegue:

*“A inspetora entra na sala e diz ao professor que vai assistir à sua aula, minutos depois, a inspetora dá um grito e diz que o professor está explicando, o professor não tece comentário nem sobre o andamento da sala e nem sobre a intervenção da inspetora.”*

*“É impressionante a mudança de comportamento da sala após a entrada da inspetora, mesmo a turma que desde a primeira aula só estava preocupada em soltar aviõezinhos abrem suas apostilas e tem preocupação de ver se a inspetora está olhando.”*

*“Imediatamente à saída da inspetora, o barulho volta a se instalar na sala, o professor fala muito alto e a atenção dos alunos é mínima.”*

Há momentos em que o professor ameaça os alunos:

*“... lembra-os que haverá uma reunião e que tudo será dito aos pais, os alunos respondem: “aleluia”...”*

Os alunos se preocupam que o tempo passe logo e se livrem da aula:

*“Alguns alunos fecham as mochilas e as coloca nos ombros a espera do sinal, alguns se viram para mim e perguntar a hora, ficam satisfeitos quando percebem que logo baterá o sinal.”*

O professor, às vezes, também parece procurar outras atividades até que a aula termine:

*“... escreve sem parar em seu diário de classe, sem se preocupar com toda a bagunça que se instala na sala.”*

*“O professor não demonstra nenhuma reação, começa a fazer a chamada quase que gritando os alunos pelo nome, um aluno abre a porta e a bate com força, fazendo um barulho ensurdecedor, o professor não tem nenhuma reação.”*

*“O professor não comenta nada sobre o barulho, de vez em quando olha no relógio.”*

*“O professor demora a chegar e os alunos se aglomeram no corredor. O professor chega com quinze minutos de atraso.”*

As interrupções externas também acontecem durante as aulas de Geografia, o que demonstra que parece um hábito já cristalizado na escola:

*“Batem à porta, alguém o chama, dois alunos levantam e vão junto com o professor para a porta, ele conversa com alguém e retorna rapidamente...”*

*“... nisso alguém bate à porta, uma aluna se levanta e vai ver quem é, fica na porta por segundos e entra batendo a porta com toda a força, mais uma vez o barulho é ensurdecedor”.*

*“O professor manda que parem, vai até a porta, atende alguém e volta.”*

A avaliação parece depreciativa:

*“... começa a devolver trabalhos corrigidos, fazendo pequenos comentários, como: incompleto, sem capricho, não tem capa, etc.”.*

## ARTES

As interrupções à aula surgem mais uma vez, como elemento recorrente na cultura desta escola:

*“Em seguida alguém bate à porta e é um pai que disse ter vindo ver a nota do filho, o pai em voz alta diz que o filho vai se ver com ele e sai visivelmente aborrecido.”*

*“A toda hora batem à porta.”*

É perceptível a preocupação com o tempo:

*“Um aluno vem perguntar as horas, outros bocejam, outros andam pela sala.”*

*“Parece o cumprimento de um tempo de “obrigação” que custa a terminar para professor e alunos.”*

*“Um aluno diz que a hora está demorando a passar, diz que não vai fazer nada, só depois.”*

*“O professor volta à lousa e faz mais duas linhas na figura... Olha no relógio... Volta à lousa e faz mais um traço.”*

Independente do entendimento do aluno, o professor prossegue a aula, rotula os alunos e a própria sala:

*“Diz que esta é uma das piores salas da escola...”*

*“Há momentos em que parece que o professor fala sozinho, não passa pelas carteiras, não anda pela sala, não parece perceber os detalhes do que ocorre em sua aula Alguns alunos gritam no fundo da sala, o barulho é irritante. O professor volta a conversar com dois alunos das carteiras da frente.”*

Em outros momentos é possível perceber a irritação do professor e suas atitudes de isolamento:

*“O professor entra perguntando: “ai, meu Deus”! Será que ninguém vai dar um jeito nessa sala, que chega uma hora que o negócio explode!”*

*“O professor diz: “vocês são muito chatos”! Depois diz: “para quem a carapuça serviu...”!”*

*“... os alunos parecem não ouvir e ele segue sem saber se os alunos o estão acompanhando ou não, vai explicando uma seqüência em voz baixa, o que não permite que se faça ouvir.”*

*“... O professor nem ouviu e se ouviu, ignorou.”*

*“... a sala está muito agitada e o professor não faz nenhuma menção a isso.”*

*“Ele pergunta; “já fizeram”? Não há resposta, ele por sua vez não cobra, anda na frente da sala, volta à sua mesa, abre o diário, copia algo.”*

*“Ele pergunta se fizeram, ninguém responde. Uma aluna fala: “professor, o que é esse negócio aí”? Ele responde: “põe a régua embaixo, segura e faz”! (...).”*

## CIÊNCIAS

O planejamento das aulas parece comprometido ou então, improvisado:

*“Os alunos já perguntam se vão para a sala de informática, ele diz que não porque não tem com quem pegar a chave.”*

*“... pergunta se havia dado um trabalho para a turma, os alunos respondem que não. Pergunta aos alunos por que não fez chamada dia nove, os alunos arriscam palpites: “não teve aula”, “foi conselho” e não conseguem chegar a um consenso; atitudes que denotam a carência de registros do professor e um melhor ajuste de seu trabalho.”*

*“O professor antes de pensar em algum tipo de aula está pondo seu diário em dia.”*

Neste momento, a preocupação do professor não é a aula em si, mas tentar saber que fez algo... Não soa como uma atitude ética:

*“O professor pergunta sobre o caso do boletim de ocorrência quer saber outra vez quem escreveu. Finalmente desiste, pois, o nome do aluno ou aluna não é delatado entre os alunos.”*

*“... outra vez ouço que comentam sobre o caso do professor que abriu boletim de ocorrência contra alguém da classe.”*

O professor deixa a sala e outra professora vem tomar conta da turma, sua postura neste momento incentiva o que tanto os professores pedem para que os alunos não façam.

*“Sem atividade, senta em cima de uma carteira, folheia uma revista.”*

Há destaque também para o modo como o tempo de uma aula pode ser utilizado:

*“... não há aula ou qualquer tipo de diálogo entre o professor e os alunos, me parece que só esperam o tempo passar.”*

A aula é interrompida em várias ocasiões por agentes externos à aula:

*“Alguém bate a porta, o professor se levanta e vai atender.”*

*“Um aluno abre a porta e sai sem permissão.”*

A avaliação é sempre lembrada no discurso do professor:

*“O professor não nota a saída de um aluno e lembra os alunos que o “capricho” vale nota.”*

*“... a todo o momento, os alunos se referem ao tal chocolate que havia prometido para quem terminasse primeiro; de repente diz que saiu o bombom, alguns alunos então dizem: “ah! Então não vou fazer mais”!”*

A eminência do fim da aula parece causar certa ansiedade no professor:

*“Pergunta se os alunos têm dúvida, em seguida olha a hora no celular, volta para sua mesa.”*

Ansiedade e cansaço, desânimo e desistência são aspectos observados na postura do professor:

*“Num dado momento altera a voz e alguns alunos acham graça de seu descontrole.”*

*“... diz: “pronto, ta resolvido, shiih”! De repente se irrita e grita: “Chega”!”*

*“O professor continua de costas, não faz nenhuma referencia à ordem, disciplina, regras, etc.”*

*“... levanta, vai até a janela e fica olhando para fora com olhar distante, retorna e fica andando na frente da sala.”*

## INGLÊS

O modo como conduz a aula, suas escolhas e sua postura, mostram como se coloca diante da aula:

*“O professor trabalha numa dinâmica que não dá muito espaço para que os alunos fiquem ociosos, isso evita a conversa exagerada e a indisciplina, pois, está o tempo todo se dirigindo a eles.”*

*“Ele lê e anda pela sala.”*

*“Pergunta se os alunos estão conseguindo acompanhar, não obtém resposta, também não espera e segue adiante.”*

*“Há muito barulho, mas ele vai mandando que os alunos separem as carteiras, vai reorganizando as fileiras de carteiras.”*

*“... demonstra preocupação com a questão do espaço, a toda hora organiza o mobiliário e diz que tudo deve estar em ordem para a aula.”*

Os alunos reagem aos comandos do professor:

*“Ela fica enrolando e ele vai para frente e continua a correção.”*

*“Um aluno pergunta com ar enfadonho se serão duas aulas, o professor não responde e ele começa a andar pela sala.”*

A preocupação com o tempo aparece nas ações dos sujeitos:

*“Como o professor está de costas os alunos começam a conversar mais intensamente. Um aluno chama o professor, ele diz: “oi”! E o aluno não diz nada, parece querer retardar a escrita do professor na lousa.”*

*“O professor pede que os alunos consultem o vocabulário da apostila, explica um exercício e dá dez minutos para que façam.”*

*“Os alunos começam a perguntar a hora, alguns falam alto e ele fala que parem com esta “palhaçada” aí atrás.”*

*“O professor diz que irão fazer uma atividade para a nota, parece-me que a intenção do professor neste momento é ocupá-los, não há nenhuma explicação ou referência a tarefa solicitada. Um aluno pergunta algo, ele responde “não, já disse que não”!”*

A aula é interrompida, com avisos externos:

*“De repente alguém fala no microfone, é a diretora querendo dar um recado.”*



*“Neste instante entra um rapaz na sala com algo para o professor assinar, quando ele sai o professor continua explicando...”*

Há momentos em que o professor mostra irritação e contrariedade diante de atitudes dos alunos:

*“Um aluno dá um grito e o professor diz que vai conversar com ele depois da aula.”*

*“Os alunos se agitam, saem empurrando e o professor fica irritado, pois, havia pedido que deixassem a sala em ordem.”*

*“... diz que sim e diz: “não me façam mais essa pergunta”, visivelmente irritado.”*

*“O professor se altera com a bagunça, fala alto e mesmo assim a conversa continua.”*

*“Diz que vai mandar bilhete aos pais, pois, são só duas aulas por semana e por isso eles deviam prestar atenção, um aluno comenta: “que bom!”...”*

*“O professor diz com voz alterada: “quero silêncio”! E continua a chamada...”*

*“... mas há alunos que permanecem completamente desatentos ao que ele fala, saem fazendo muito barulho, a sala fica desarrumada, há papéis por todo o chão e o professor visivelmente contrariado.”*

## **EDUCAÇÃO FÍSICA**

Os dados mostram falta de planejamento no trabalho da professora:

*“A professora entra e diz que ia passar um filme, mas que a capa do DVD que trouxe estava trocada, então... e interrompe sua fala, pedindo que os alunos parem de falar e ouçam o que ela está dizendo.”*

*“Em seguida diz: ah! Esqueci de avisar uma coisa, vocês não verão o filme inteiro, só até o final da aula, vamos ver o que dá!”*

*“... pergunta pelo controle remoto da TV, indagando se os alunos não viram... finalmente depois de alguns segundos acha o controle e o filme começa.”*

*“Há dez minutos que os alunos estão sozinhos na sala, de repente a inspetora chega e diz que a professora não veio.”*

A professora parece não ter certeza nem sobre a série em que está ministrando aula:

*“Aí 6ª... A, é A né gente!” os alunos continuam falando e ela grita: “ô, gente!” “o coleguinha, dá licença!” “me dá um segundo!”*

Lança mão de ameaças que acredita possam intimidar os alunos:

*“Avisa aos alunos que se começarem a falar vai parar o filme e leva-los para a sala para passar “matéria teórica”!”*

O tempo parece custar a passar e os alunos mostram-se cansados:

*“O filme parece ruim e os alunos começam a conversar, a professora termina sua conversa e fala: “olá pessoal, gente... presta atenção”!. Em seguida abre a bolsa e começa a comer alguma coisa, um aluno se levanta, vai até ela e pergunta a hora, ela responde e manda que o aluno se sente”.*

Até aqui foram analisadas as posições assumidas por professores e alunos, dedicando-se especial atenção para expressar as convergências ou divergências presentes no cotidiano da sala de aula, capazes de expressar ou não o conflito cultural. Através da análise das mobilizações e disposições encontradas nas posturas dos sujeitos diante de atividades que podem ou não fazer sentido para eles foi possível perceber se elas são permeadas por continuidades ou descontinuidades capazes de gerar a “alegria na escola”.

Se os dados revelam a ocorrência do conflito cultural, proceder-se-á agora a uma tentativa de entendimento da cultura escolar como elemento que permeia toda a trama até aqui descrita, para compreender como ela se expressa nas práticas docentes e o que ela prioriza.

Segundo Pérez-Gómez (2001), hoje já não é possível dizer que a família, sozinha, engendra os processos de socialização de crianças e adolescentes. Estes sofrem influências de processos mediatizados, representados, sobretudo pela televisão, capaz de levar a uma assimilação acrítica e alienante da realidade.

Em face do “cruzamento de culturas” em que se constitui a escola, o autor questiona seu sentido, função e sua própria natureza educativa. Para ele, as práticas docentes não atendem às demandas, os alunos vivem entre contradições e desajustes e o professor, ao ver desvanecer os fundamentos que legitimam suas práticas e a escola, se tornou impotente diante de sujeitos que ampliaram seus recursos e expectativas. Para interpretá-la é necessária, portanto, a compreensão desse novo tecido de significações que incluem influxos muitas vezes sutis, onipresentes e invisíveis.

Segundo Pérez-Gómez (2001), a cultura escolar ignora as peculiaridades e diferenças individuais e culturais e impõe a aquisição de saberes homogêneos e sem sentido, desprezando as contradições e os conflitos, quando deveria dar ênfase ao sujeito e as suas experiências. Os elementos da cultura docente são representados por um conjunto de crenças, valores, hábitos e normas que não só a escola considera valioso como prioritário, na definição do papel exercido pelo professor na sala de aula. Trata-se de uma cultura que vive hoje uma tensão inevitável, que ameaça as certezas de antes e deixa os professores sem caminhos possíveis. Por atuar assentado em ações ineficazes, os professores recorrem a comportamentos obsoletos que levam ao isolamento ou ao autoritarismo, são identificados por rotinas comuns que, validada por todos os professores, traduz-se em sinais de identidade na profissão.

Por outro lado, a compreensão dos alunos pode ser diferente daquela que os professores têm, muito embora, a cultura dos alunos se mostre, segundo Pérez-Gómez (2001) dependente da cultura docente, afinal é através dela que os professores impõem procedimentos cognitivos e comportamentais.

Esses elementos constituem um “conteúdo cultural” que se expressa por uma constelação de aspectos, explícitos e implícitos, que dão forma aos posicionamentos e se traduzem entre isolamento e autonomia, colegiado e colaboração, saturação e responsabilidade, ansiedade e caráter flexível.

O isolamento pode ser considerado como o elemento mais difundido e pernicioso, dentro da sala de aula. Cada um se livra de tensões ignorando o outro. Esse é um comportamento comum entre professores e permite que os incompetentes permaneçam em prejuízo dos alunos. A insegurança, o medo, a incompetência e a previsível arbitrariedade caracterizam o espaço de atuação desse docente que preserva suas atuações de intervenções e influências dos pares (Pérez-Gómez, 2001).

Por outro lado, a competitividade surge como consequência da “mercantilização do rendimento acadêmico”. Estende-se a rivalidade entre os professores por seu caráter avaliador, ignorando o diferente, depreciando-o com base em modelos pré-estabelecidos.

Outro elemento citado por Pérez-Gómez (2001) se refere a tentativas formais de incrementar a cooperação entre os professores que, no entanto, não promove mais que uma colegialidade forçada e fictícia, reforçando obrigações, saturando o professor e gerando o fastio profissional. A colaboração espontânea, subsídio básico para que enfrentem as incertezas do cotidiano, vai se tornando cada vez mais ausente da cultura escolar.

A ausência dessa colaboração produz uma sensação de sufocação que é interpretada pelo autor como a saturação, sentimento recorrente entre os professores em face da complexa gama de exigências que lhes é dirigida. A ansiedade, por sua vez, é o elemento provocador da insatisfação profissional, na qual o tempo e as urgências tornam-se ingredientes explosivos na rotina da escola e da sala de aula (Pérez-Gómez, 2001).

Diante desses desafios, o “tempo” revela-se uma marca, um elemento desafiador nesse complexo âmbito da cultura docente, mas é também, segundo Vinão Frago (1996) uma construção individual que se dá através da perspectiva sociocultural, apoiada na estrutura temporal de cada sociedade.

Para o autor, o tempo humano é múltiplo e plural, não é simplesmente um tempo, são tempos que devem buscar organização e regras, formalizando relações que podem estar em correspondência ou oposição. Ele é, ao mesmo tempo, determinado e determinante. Em algumas situações parece rápido demais e em outras se transforma em um fardo lento e moroso.

Porém, os conteúdos e as formas da cultura não determinam, de maneira definitiva, o pensamento e a ação dos professores, estes são determinados pela experiência adquirida em um processo de construção de significados, responsáveis pelas formas de atuar, sentir e pensar.

Segundo Pérez-Gómez (2001), a ideologia presente na cultura escolar está assentada na escola e na sala de aula, por meio de discursos e falas que priorizam valores, crenças, hábitos e atitudes referidos por professores na relação que estabelecem com os alunos.

De acordo com os dados observados, dentro desse discurso ideológico, a prova, a avaliação, a nota, são sempre menções a uma “crença no valor dos resultados” que, para os alunos, na maioria das vezes, representa coerções e ameaças, como estratégias para coibir comportamentos reprováveis e salvaguardar posições importantes para o professor e a escola. Já os professores ao justificarem notas, quase sempre se referem aos comportamentos, mais do que a situações ligadas a aprendizagens. A nota é sempre um meio utilizado para forçar os alunos a aceitar os encaminhamentos dados na aula. Os professores repetem que as questões valem “tantos pontos”, enfatizam que “quase metade da sala não conseguiu notas

satisfatórias”, perguntam aos alunos “se os pais não vêem isso” e insistem que “se não prestarem atenção não conseguirão fazer”, lembrando invariavelmente as dificuldades dos alunos.

*(...) lembra-os que muitos precisam de nota e por isso está dando mais uma oportunidade e que não quer conversa na hora da avaliação (caderno de campo, Português, p.15).*

*(...) o professor fala que as questões valem dois pontos cada, continua o barulho... (caderno de campo, Matemática, p.9).*

*(...)o professor diz que é importante que todos prestem atenção, senão irão mal na prova (caderno de campo, Matemática, p.10).*

*(...) alerta os alunos que vai passar pelas carteiras, ver quem está fazendo e quem não estiver fazendo “vai tomar um zero” (caderno de campo, História, p.39).*

*(...) o professor diz que irão fazer uma atividade para a nota... (caderno de campo, Inglês, p.86).*

Em alguns momentos de impotência diante da resistência demonstrada pelos alunos, ameaçam que “quem não fizer vai ficar com zero”, reforçando que “as atividades valem nota”, que “querem ver cadernos”. Normalmente, a avaliação é utilizada pelos professores para evidenciar as falhas dos alunos, as conseqüências de seus comportamentos, de suas escolhas erradas e desviantes. Citam provas incompletas, “sem capricho”, “sem capa” e lembram que “o capricho vale nota”.

*(...) começa a devolver trabalhos corrigidos, fazendo pequenos comentários, como: incompleto, sem capricho, não tem capa (caderno de campo, Geografia, p.55).*

*(...) o professor lembra os alunos que o “capricho” vale nota (caderno de campo, Ciências, p.75).*

*(...) a única coisa que é ressaltada pela professora é que vale nota (caderno de campo, História, p.39).*

*(...) solicita que levem o caderno para ser vistado e diz que esta é a terceira avaliação que dá nesta sala (caderno de campo, História, p.40).*

De algum modo, os alunos parecem internalizar esses discursos, pois, há registros de suas falas perguntando sobre as provas, as notas e só parecem se importar e se dispor a fazer de acordo com o ganho em avaliação que puderem ter, sua ocorrência parece ser uma referência importante no conjunto das prioridades da cultura escolar.

*(...) os alunos perguntam pela nota, ela não responde... (caderno de campo, Português, p.26).*

*(...) a prova parece mobilizar os alunos (caderno de campo, Matemática, p.10).*

*(...) a todo o momento, os alunos se referem ao tal chocolate que havia prometido para quem terminasse primeiro, de repente diz que saiu o bombom, alguns alunos então dizem: “ah! Então não vou fazer mais!” (caderno de campo, Ciências, p.76).*

A ocorrência do embate entre culturas que não se harmonizam é explicitada nos diálogos construídos entre os sujeitos na sala de aula e surgem como um hábito da cultura escolar. São falas fragmentadas que deixam ver aspectos que evidenciam a pouca atenção e consideração que os sujeitos atribuem-se nos momentos de interação e comunicação.

Por exemplo, durante as atividades os professores solicitam a participação dos alunos e se não obtém resultados espontâneos, rapidamente apontam àqueles que deverão participar. No entanto, quando falam, essa atitude não merece muita consideração por parte do professor.

Quando os alunos respondem corretamente ao que é solicitado, as ações de “participar”, “prestar alguma atenção”, “envolver-se na atividade”, não fazem com que os professores estimulem o prolongamento dessas ações. Em muitos momentos eles parecem nem ouvir o que os alunos dizem; diante dessas reações docentes, eles desistem e tornam-se alheios. Os alunos dão “sinais” de interesse que não chegam a ser captados pelos professores, parece que já há uma crença negativa diante de suas ações que os impede de valorizar e investir nesses momentos de interação.

*(...) continua a leitura, dizendo que como os alunos não se oferecem para ler, ela irá apontá-los (caderno de campo, Português, p. 19).*

*(...) um aluno vai até sua mesa e pergunta algo da atividade com o caderno na mão, ela responde com ar enfadonho (caderno de campo, Português, p.30).*

*(...) terminada a explicação, professor diz: “certo”?...Instantes após, um aluno pede que o professor faça outro exercício porque não entendeu, o professor ignora (caderno de campo, Matemática, p. 15).*

*(...) um aluno pergunta e a professora parecer ignorar e permanece de costas escrevendo exercícios na lousa (caderno de campo, História, p.34).*

*(...) o professor nem ouviu e se ouviu, ignorou (caderno de campo, Artes, p.63).*

*(...) pergunta se os alunos estão conseguindo acompanhar, não obtém resposta, também não espera e segue adiante... (caderno de campo, Inglês, p.82).*

Outro aspecto priorizado pelos professores refere-se à organização do espaço. É uma preocupação que denota um valor presente na cultura escolar, assumido pelos professores em seu trabalho cotidiano. Faz parte de suas rotinas “arrumar as carteiras”, “acertar as cadeiras em fileiras”, além de cobrar constantemente dos alunos que “recolham os papéis do chão” e “organizem a sala” no final do dia.

*(...) pede que os alunos arrumem as carteiras que estão em desalinho para que possam fazer a prova (caderno de campo, Português, p.15).*

*(...) pede que os alunos organizem as carteiras, alguns levantam e ajudam, um aluno diz que não vai pegar o papel do chão porque não foi ele que jogou e ela retruca dizendo que não importa (caderno de campo, Português, p.24).*

*(...) de repente pára de escrever na lousa e passa a arrumar as carteiras da sala, colocando as fileiras em ordem e os alunos não trabalham (caderno de campo, Geografia, p.43).*

*(...) os alunos se agitam, saem empurrando e o professor fica irritado, pois havia pedido que deixassem a sala em ordem (caderno de campo, Inglês, p.88).*

*(...) demonstra preocupação com a questão do espaço, a toda hora organiza o mobiliário e diz que tudo deve estar em ordem para a aula (caderno de campo, Inglês, p.83).*

A crença de que o material escolar é determinante para o sucesso de seu trabalho, faz com que os professores insistam constantemente para que cuidem dele, enfatizando sua importância e solicitando durante as aulas, que o consultem, tornando-o um “aliado” de seu trabalho pedagógico.

*(...) ela pergunta quem tem dicionário e só um aluno levanta a mão (caderno de campo, Português, p.21).*

*(...) solicita o material dos alunos (apostila) para começar a trabalhar (caderno de campo, Português, p.32).*

*(...)...Pede que os alunos escrevam um relatório no caderno (caderno de campo, História, p.35).*

*(...) solicita que levem o caderno para ser vistado (caderno de campo, História, p.40).*

*(...) termina de passar os exercícios... Cita a página da apostila (caderno de campo, História, p.42).*

*(...) pede que os alunos consultem o vocabulário da apostila (caderno de campo, Inglês, p.85).*

Embora as regras se constituam em um elemento cultural determinante na escola, não parecem constituir-se em um valor priorizado por professores e alunos. Os alunos oferecem exemplos de transgressões a elas, como é o caso do uso do boné. A escola proíbe, eles, no entanto, vestem-se com blusas de capuz e passam todo o tempo com ele na cabeça. Não possuem na sala um lugar determinado, a cada dia estão em um ponto da classe, embora o professor demonstre preocupação significativa com o espaço. A escola oferece também, uniformes a todos os alunos, mas uma grande parcela deles, não os utiliza.

*(...) ressalta que não podem vir de boné (é proibido seu uso na escola), vale registrar que como não podem usar boné, muitos alunos vêm com blusas de capuz e passam todo o tempo com o capuz na cabeça (caderno de campo, Português, p.30).*

*(...) observo que os alunos que sentam na frente, hoje estão no fundo (caderno de campo, Matemática, p.14).*

*(...) a escola dá uniformes para todos os alunos, porém, há muitos sem ele (caderno de campo, p.14).*

Um aspecto singular a ser registrado é o valor que representa para os alunos a presença da inspetora. Quando ela chega os alunos silenciam e prestam atenção ao que diz.

Quando ela sai voltam a agitar-se. Há um episódio em que ela entra e a classe está muito agitada, ela mostra-se indignada e grita com os alunos. Eles se aquietam e ela permanece na sala. Durante esse tempo, o professor procedia à explicação de um conceito na lousa e os alunos ouviam atentamente. A partir do momento que ela se retira, eles voltam a conversar, gritam e andam pela sala.

*A inspetora entra na sala e diz ao professor que vai assistir à sua aula, minutos depois, a inspetora dá um grito e diz que o professor está explicando, o professor não tece comentário nem sobre o andamento da sala e nem sobre a intervenção da inspetora (caderno de campo, Geografia, p.42).*

*É impressionante a mudança de comportamento da sala após a entrada da inspetora, mesmo a turma que desde a primeira aula só estava preocupada em soltar aviõezinhos, abrem suas apostilas e tem preocupação de ver se a inspetora está olhando (caderno de campo, Geografia, p.43).*

*Imediatamente à saída da inspetora, o barulho volta a se instalar na sala, o professor fala muito alto e a atenção dos alunos é mínima (caderno de campo, Geografia, p.43/44).*

As regras, segundo os professores, são para garantir também as condições para uma boa aula, no entanto, isso não vale para a diretora que usa um sistema de caixas de som instalados nas salas para dar avisos aos alunos. As aulas são constantemente interrompidas. Além dos avisos da diretora, funcionários trazem documentos para o professor assinar na sala, inspetores entram para dar recados, buscar alunos, entregar fotos de lembrancinhas. Quando batem à porta, os alunos correm, batem a porta com força. Os professores deixam as atividades e vão atender, quando voltam os alunos fazem muito barulho. Pais são autorizados a entrar para saber sobre a situação dos filhos, muitas vezes, ficam irritados com as informações e ameaçam o aluno na frente dos colegas, desestabilizando a já fraca mobilização dos alunos diante das aulas.

*(...) alguém bate à porta, a inspetora entra para entregar as fotos de quem tirou como lembrança do dia das mães (caderno de campo, Português, p. 26).*

*(...) outra vez batem à porta e alguns alunos vão junto com a professora atender... (caderno de campo, Português, p.31).*

*(...) alguém bate à porta e pergunta por um aluno (caderno de campo, Matemática, p.6).*

*(...) nisso alguém bate à porta, uma aluna se levanta e vai ver quem é, fica na porta por segundos e entra batendo a porta com toda força, mais uma vez o barulho é ensurdecedor (caderno de campo, Geografia, p.53).*

*(...) Alguém bate à porta, o professor levanta e vai atender (caderno de campo, Artes, p.73).*

*(...) De repente alguém fala no microfone, é a diretora querendo dar um recado (caderno de campo, Inglês, p.87).*

*(...) neste instante entra um rapaz na sala com algo para o professor assinar... (caderno de campo, Inglês, p.87).*

*(...) em seguida alguém bate à porta e é um pai que disse ter vindo ver a nota do filho, o pai em voz alta diz que o filho vai se ver com ele e sai visivelmente aborrecido (caderno de campo, Artes, p.55).*

Esses intervalos, ao contrário do que se imagina inicialmente, parecem produzir momentos de satisfação entre professores e alunos. São considerados espaços de alívio diante da tensão que a convivência provoca entre eles.

Os tempos da aula, divididos entre tempos de trabalho, intervalo e ócio, evidenciam ações que reafirmam as posições dos sujeitos diante de uma cultura escolar que marca, através do tempo, a necessidade de posicionamentos privilegiados pela instituição.

O prenúncio do final da aula deixa uma impressão de alívio para professores e alunos que não deixam de olhar para o relógio de vez em quando, ao bater o sinal deixam as carteiras em desalinho, cadeiras fora do lugar, chão forrado de papéis e folhas.

*(...) o final da aula gera nos alunos atitudes de alívio diante de um tempo que parece lhes pesar, o final da aula causa a impressão de um tempo de descanso, a professor também não passa ilesa por essa ocorrência (caderno de campo, Português, p.17).*

*(...) a professora diz um “psiu” aqui e ali, olhando de vez em quando para o relógio (caderno de campo, Português, p.17).*

*(...) em seguida o professor vai até sua mesa, começa a folhear um livro, olha no relógio... (caderno de campo, Matemática, p.15).*

*(...) no final da aula a sala estava toda dessarumada, carteiras em desalinho, cadeiras fora do lugar, o chão cheio de papéis de bala, folhas de caderno (caderno de campo, Português, p.24).*

*(...) alguns alunos fecham as mochilas e as colocam nos ombros a espera do sinal, alguns se viram para mim e perguntam a hora, ficam satisfeitos quando percebem que logo baterá o sinal (caderno de campo, Geografia, p.50).*

*(...) o professor volta à lousa e faz mais duas linhas na figura... Olha no relógio... Volta à lousa e faz mais um traço (caderno de campo, Artes, p.57).*

*(...) pergunta se os alunos têm dúvida, em seguida olha e hora no celular, volta para sua mesa (caderno de campo, Ciências, p.77).*

*(...) saem fazendo muito barulho, a sala fica dessarumada, há papéis por todo o chão (caderno de campo, Inglês, p.89).*

Nos intervalos os alunos voltam atrasados, arrastando cadeiras e riscando o mobiliário. Aproveitam a ausência de professor e fazem grande barulho pela sala. O professor, por sua vez, chega, às vezes, até vinte minutos atrasado.

*(...) os alunos voltam atrasados do intervalo, alguns falam palavrões, outros sobem na mesa, batem nas carteiras, rabiscam a lousa e se movimentam muito pela sala, além de gritarem e saírem para o corredor... Finalmente a professora chega à sala com vinte minutos de atraso (caderno de campo, Português, p.25).*

*(...) o professor demora a chegar e os alunos se aglomeram no corredor, o professor chega com quase quinze minutos de atraso (caderno de campo, Inglês, p.52).*



*(...) o professor chega dez minutos atrasado (caderno de campo, Matemática, p.8).*

*(...) o professor chega com quinze minutos de atraso (caderno de campo, Geografia, p.52).*

Durante as aulas são comuns situações de correria por parte do professor para dar conta do previsto. Na eminência do fim da aula, “correm”, “falam”, “fazem chamada”, “dão avisos”. No dia da reunião de pais, a professora chega vinte e cinco minutos atrasada à sala, organiza a reunião ali em meio ao barulho que os alunos fazem, dá uma atividade para ocupá-los, mas não explica nem se preocupa se estão fazendo.

*(...) a professora avisa que quem não terminou deve fazer em casa e trazer na próxima aula... (caderno de campo, Português, p.24).*

*(...) bate o sinal, a professora se apressa em passar uma atividade para casa e diz que vai fazer a chamada antes de sair (caderno de campo, Português, p.21).*

*(...) o professor para nas fileiras alertando com relação ao tempo, pára, conversa com alguns (caderno de campo, Matemática, p.15).*

*(...) vinte e cinco minutos depois do início da aula, a professora chega, pede silêncio aos alunos e diz que está organizando a reunião. Insiste mais uma vez para que comecem e muitos ainda conversam entre si, ela pede que parem e façam a atividade, enquanto separa os boletins para a reunião de pais (caderno de campo, Português, p.27).*

*(...) há alunos que permanecem desatentos... O professor fica irritado (caderno de campo, Inglês, p.89).*

*(...) o professor diz com voz alterada: “quero silêncio”! E continua a chamada (caderno de campo, Inglês, p.87).*

*(...) o professor pergunta se terminaram a atividade e diz que ainda tem que passar um trabalho (caderno de campo, Ciências, p.71).*

Os alunos enrolam e o professor continua a explicação, um aluno pergunta “se são duas aulas”, fazem perguntas sem sentido, “retardam a aula”. O professor então dá dez minutos para que entreguem e eles “começam a perguntar a hora”. Os pedidos de explicação parecem ser apenas uma estratégia dos alunos para que o tempo passe e os professores também demonstram certa ansiedade nesse sentido.

*(...) um aluno vem perguntar as horas, outros bocejam, outros andam pela sala (caderno de campo, Artes, p.57).*

*(...) ela fica enrolando e ele vai para frente e continua a explicação (caderno de campo, Inglês, p.84).*

*(...) um aluno pergunta com ar enfadonho se são duas aulas, o professor não responde e ele começa a andar pela sala (caderno de campo, Inglês, p.84).*

*(...) um aluno chama o professor, ele diz: “oi” e o aluno não diz nada, parece querer retardar a escrita do professor na lousa (caderno de campo, Inglês, p.85).*

*(...) explica um exercício e dá dez minutos para que façam (caderno de campo, Inglês, p.85).*

*(...) um aluno pede que o professor passe outro exercício, pois, não entendeu, o professor ignora, o aluno parece não se importar, dá a*

*impressão que pediu isso mais para enrolar a aula do que pelo fato de não ter entendido a explicação (caderno de campo, Matemática, p.15).*

*(...) o tempo parece um desafio a ser vencido, um obstáculo a superar e esse desafio se dá para ambos (caderno de campo, História, p.42).*

*(...) Parece o cumprimento de um tempo de “obrigação” que custa a terminar para professor e alunos (caderno de campo, Artes, p.58).*

*(...) um aluno diz que a hora está demorando a passar, diz que não vai fazer nada, só depois (caderno de campo, Artes, p.58).*

*(...) o tempo parece custar a passar e os alunos mostram-se cansados (caderno de campo, Educação Física, p.91).*

Invariavelmente o tempo parece um desafio a ser vencido, um obstáculo a superar. Embora seja entrecortado pela mudança de professores a cada aula, isto não parece significar uma mudança importante. Durante todo o período, os alunos buscam alternativas para estar ali e cumprir este tempo imposto pela cultura escolar.

Os professores por sua vez, não parecem agir diferente dos alunos, em suas reações diante do tempo. Porém, entendem minimamente sua posição e tentam exercer sua função de alguma maneira.

Nessa dinâmica de pequenas ocorrências, de sinais, de evidências, é possível descrever ainda, o posicionamento dos professores diante da carreira e do ofício de professor, através da descrição de suas ações e reações diante das responsabilidades que assumem diante de seu papel.

Planejar seu trabalho de modo articulado às necessidades parece ser um encaminhamento aconselhável, mas não utilizado pelos professores investigados. O planejamento das aulas não parece receber o devido cuidado. As aulas demonstram certa improvisação. Exemplo disso, são os dicionários solicitados à coordenação durante a própria aula e quando não atendida a solicitação, obriga a professora a deixar a sala e ir buscá-los. Em outra situação, inicia-se uma aula e longo tempo depois é que a professora resolve dar um comando detalhado do que espera, a impressão é que esta foi uma decisão tomada ali, no meio da aula.

*(...) os alunos que foram buscar o dicionário voltam dizendo que a coordenadora mandou voltar depois. A professora não aceita o recado e sai da sala. Minutos depois volta com quatro dicionários (caderno de campo, Português, p.22).*

*(...) depois, vira-se para a sala e diz que pensando bem é melhor que façam o trabalho em grupo (planejamento?) e começa a explicar como quer as atividades, vários alunos perguntam coisas ao mesmo tempo, ela não responde e continua explicando (caderno de campo, História, p.41).*

Ao perguntarem para que dia é o trabalho, o professor cita um dia em que não tem aula na sala, os alunos retrucam e ele diz que então fique para outro dia; em outra aula

pergunta aos alunos se deu tal atividade, fala algo e os alunos dizem que já citou isso ontem, ele então pergunta se até a página tal já fez as correções, se já viu os cadernos.

*(...) os alunos perguntam se o trabalho é para segunda-feira e ele diz que é para terça, os alunos retrucam que na terça não há aula e que então deve ser na quarta, o professor concorda (caderno de campo, Matemática, p.1).*

*(...) faz chamada e pergunta se na aula anterior passou alguma atividade, os alunos respondem que não (caderno de campo, Matemática, p.1).*

*(...) um aluno diz “o senhor já falou isso ontem”, ele diz “tudo bem” (mostrando contrariedade) (caderno de campo, Matemática, p.2).*

Em outros casos, decorrido algum tempo da aula, os alunos mostram algum envolvimento com a atividade, de repente a professora manda que parem e diz que é melhor que façam em grupo, eles então se agitam, perguntam ao mesmo tempo, tumultuam a aula. Quando tudo parece acalmar-se, mais uma vez, pára a aula e diz que esqueceu de avisar que para responder as questões devem consultar a página tal da apostila.

*(...) depois, vira-se para a sala e diz que pensando bem é melhor que façam o trabalho em grupo (caderno de campo, História, p.41).*

*(...) quando termina de passar os exercícios é que cita a página da apostila em que estão os últimos exercícios solicitados (caderno de campo, História, p.42).*

O planejamento não é claro, não há articulação entre as falas. Mandam buscar livros na biblioteca e quase sempre ninguém acha as chaves, outro professor desiste de usar a sala de informática pelo mesmo motivo; nestes casos improvisam, causando transtornos e obrigando os alunos a terminarem em casa o que estava previsto para ocorrer em sala. Perguntas sobre o término de trabalhos, sobre porque motivo não fez chamada no dia tal, evidenciam falta de registros e marcam a desconsideração com o planejamento.

*(...) manda buscar a chave da biblioteca, ninguém acha... a impressão que dá é que o trabalho é improvisado, que as idéias para a aula surgem na hora e isto acarreta transtornos (caderno de campo, Geografia, p.46).*

*(...) ouçam! Vocês vão pesquisar pra mim na biblioteca e trazer na próxima aula, porque hoje ninguém acha a chave da biblioteca, ninguém sabe onde está esta chave (caderno de campo, Geografia, p.46).*

*(...) os alunos já perguntam se vão para a sala de informática, ele diz que não porque não tem com quem pegar a chave (caderno de campo, Ciências, p.66).*

*(...) pergunta se havia dado um trabalho para a turma, os alunos respondem que não, pergunta aos alunos por que não fez chamada dia nove, os alunos arriscam palpites: “não teve aula”, “foi conselho” e não conseguem chegar a um consenso (caderno de campo, Ciências, p.67).*

De uma outra perspectiva, as situações de tensão registradas ajudam a pensar os posicionamentos assumidos pelos professores, como reagem diante dos desafios que lhes são impostos e de que forma essas reações se configuram no cotidiano da escola.

Quando o aluno se queixa que não copiou, o professor se defende, o aluno rebate e o professor repreende. Se o aluno elogia um colega o professor se ofende. O diálogo é curto e fragmentado, os alunos não ouvem com seriedade e o professor age como que cumprindo determinações e quando os alunos solicitam explicações, questiona se os outros ensinam direito. Ao advertir os alunos, ocorrem situações em que estes ameaçam recorrer a atitudes agressivas, no entanto, quando os alunos chamam a atenção para algo que o professor disse ou fez e que não está correto, ele também responde agressivamente.

*(...) um aluno se queixa que não copiou uma questão e a professora diz: “não posso adivinhar”, de modo seco e outro aluno fala um palavrão... (caderno de campo, Português, p.16).*

*(...) um aluno elogia a professora do ano anterior dizendo que ela era “firmeza”, a professora o adverte e pede que faça a tarefa (caderno de campo, Português, p.16).*

*(...) diz que o que preocupa não é o comportamento dos alunos, mas a aprendizagem dos mesmos. Questiona se os professores ensinaram direito e por que o aluno não pode melhorar seu desempenho (caderno de campo, Português, p.32).*

*(...) pede ao aluno que vá para seu lugar, ele ameaça ser agressivo, ela o adverte (caderno de campo, Português, p.24).*

*(...) um aluno avisa a professora que a palavra está pela metade na lousa, ela completa e diz que os alunos já deviam ter copiado... E olhando para o aluno que a avisou diz: “você sabe escrever a palavra”? Em tom de reprovação (caderno de campo, Português, p.30).*

Ao procurarem o professor, os alunos são muitas vezes, tratados por eles com ar de enfado, mas quando os alunos desistem e começam a conversar, os professores alteram a voz e tentam falar mais alto que eles. Há momentos em que parecem ser chamados à responsabilidade e correm a fechar a porta da sala, trazem fichas, explicam, numa tentativa de conduzir a aula.

*(...) os alunos continuam falando muito e o professor fala gradativamente mais alto (caderno de campo, Matemática, p.4).*

*(...) com todo o barulho que se faz na sala, parece que a professora resolve continuar a aula, independente de ser ouvida ou obter atenção dos alunos (caderno de campo, História, p.34).*

*(...) ela traz mais fichas, os alunos brincam com a cortina, ela corre fechar a porta que alguém abriu, os alunos gritam, fazem gracinhas, levantam do lugar (caderno de campo, História, p.37).*

*(...) tenta se fazer ouvir, fala alto, anda de um lado para o outro, mas a concentração dos alunos não aparece (caderno de campo, Geografia, p.43).*

*(...) há momentos em que o professor fala sozinho, não passa pelas carteiras, não anda pela sala, não apreço perceber os detalhes do que ocorre em sua aula... (caderno de campo, Artes, p.60).*

Porém, quando os alunos demonstram não se importarem nem com o professor e nem com a aula, voltam a assumir posições que mostram irritação e contrariedade e como que para

desabafar certa impotência dizem que a classe é a pior da escola, ameaçam os alunos dizendo que tudo será dito aos pais na reunião.

*(...) lembra-os que haverá uma reunião e que tudo será dito aos pais, os alunos respondem: “aleluia” (caderno de campo, Geografia, p.50).*

*(...) Diz que esta é uma das piores salas da escola (caderno de campo, Artes, p.59).*

*(...) ai meu Deus, será que ninguém vai dar um jeito nesta sala... (caderno de campo, Artes, p.61).*

*(...) diz que vai mandar bilhete aos pais... (caderno de campo, Inglês, p.89).*

Independente do entendimento, alguns prosseguem em suas explicações, rotulam os alunos e a sala como um todo. Assumem atitudes de isolamento, falam mais para si mesmo e quando se reportam aos alunos, gritam. Um professor alega que não vai se desgastar, que se for preciso usará a lei e bate na mesa pedindo silêncio. Outro lamenta que ninguém dê um jeito na classe, chama os alunos de chatos e volta a explicar num tom de voz inaudível.

*(...) mesmo percebendo a falta de envolvimento, a professora segue sua aula e diz que este conteúdo está encerrado (caderno de campo, História, p.33).*

*(...) um aluno pergunta e a professora parece ignorar e permanece de costas escrevendo exercícios na lousa (caderno de campo, História, p.35).*

*(...) ele volta a lousa e explica alguma coisa, parece que fala mais para si mesmo, depois grita pedindo silêncio e alguns param por segundos de falar (caderno de campo, Geografia, p.44).*

*(...) não vou me desgastar nesta sala, quando for preciso uso a lei e bate na mesa pedindo silêncio (caderno de campo, Geografia, p.45).*

*(...) o professor diz: “vocês são muito chatos”! Depois diz: “para quem a carapuça serviu”... (caderno de campo, Artes, p.62).*

*(...) ele pergunta se fizeram, ninguém responde. Uma aluna fala: “professor o que é esse negócio aí”? Ele responde: põe a régua embaixo, segura e faz (...) (caderno de campo, Artes, p.65).*

Esses elementos mostram que os professores vivem situações que geram ansiedade e saturação, por não conseguirem dar conta da demanda que lhes é imposta.

O que os dados mostram é a evidência do isolamento. Os professores tentam individualmente sobreviver aos desafios que encontram todos os dias e este posicionamento não alcança, conforme descrito através dos dados, resultados pertinentes.

A tensão que demonstram gera ansiedade e insegurança, identificadas através de procedimentos que denotam confusão e improvisação, numa rotina que se mantém, configurando conflitos e quase nenhuma interação.

### 3.5. A emergência dos dados em face ao já produzido

A análise teórica dos dados observados permite ver aspectos que, cotejados à produção acadêmica já existente sobre o tema, possibilitam confrontar situações que mostram regularidades. Trata-se aqui de aproximar, reafirmar e confrontar elementos que de maneira recorrente, comprovam a realidade vivida na escola e, mais especificamente, na sala de aula entre professores e alunos.

De uma perspectiva sociológica, os perfis de situações levantadas por André (1988) partem das concepções de dominação e resistência que caracterizam encontros e desencontros na relação professor-aluno.

A autora aponta um processo de sabotagem, representado por situações em que os alunos boicotam as aulas, divididos entre a necessidade de ali permanecer e o desejo de sair; e o professor de maneira velada, age como cúmplice desta sabotagem.

Ao focar o tempo como elemento da cultura escolar, esse boicote a aula é nítido nas atitudes de professores e alunos pesquisados, inclusive no que se refere à postura do professor. O boicote aparece como aliado dos alunos neste comportamento de sabotagem à aula. É um elemento, portanto, que reafirma as posições dos sujeitos através de resultados que demonstram similaridade.

A transmissão de conteúdos encerra a significação do padrão comportamental, o que denota um descuido com a atividade cognitiva, os valores se transformam em preconceitos, não há referências a valores sociais e toda uma carga ideológica, segundo André (1988) parece recair sobre o aluno.

Neste caso, os dados mostram que as atitudes dos professores parecem sofrer alguma oscilação. Há momentos em que se dividem entre chamar, avisar, responder, pedir. Esforçam-se em repetir os comandos dados, porém, em outras situações, as solicitações dos alunos parecem incomodá-los, eles indicam as apostilas, dizem que já explicaram, alegam que os alunos não prestaram atenção aos comandos, orientam a que não venham toda hora procurá-los, entre outras.

Obviamente que todas essas falas são carregadas de indicativos que apontam para o padrão comportamental, permeadas por referências a valores ideologicamente aceitos socialmente, todavia, ao pedir atenção, responder a uma dúvida, os professores indicam alguma preocupação com o padrão cognitivo. Podemos dizer, portanto, que existe uma aproximação entre os padrões pesquisados e que neles há alguma regularidade.

Outro aspecto que pode denotar descuido com a atividade cognitiva, segundo a autora, são as interrupções da aula por razões administrativas e pedagógicas, momento em que assuntos divergentes da aula interferem no processo ensino-aprendizagem.

Nesta questão, as regras da escola pesquisada também não demonstram cuidado em evitar que estas interrupções atrapalhem o andamento da aula. Elas ocorrem de maneira recorrente por motivos os mais variados e oferecem igualmente prejuízos a aula em virtude do comportamento que provoca nos alunos e na natural dispersão do professor ao ser solicitado.

Para André (1988) a avaliação é um momento de tensão que comporta um ritual baseado em comportamentos de aprendizagens padronizadas, ou seja, o que é cobrado baseia-se em conteúdos e posturas muito mais ligados à cultura da escola do que a uma cultura de coexistência familiar ligada às experiências construídas pelos alunos.

Já para Kenski (1988) a sala de aula comporta na avaliação dois posicionamentos básicos, o do professor e o do aluno. Os professores ao emitirem juízos, rotulam os alunos a partir de um comportamento inicial e mesmo quando mudam suas ações, o professor não consegue ultrapassar esse juízo inicial; esses juízos são responsáveis tanto pela colaboração como pela resistência e oposição que podem surgir em função de sua ocorrência.

Para a autora, esses juízos diferenciam os relacionamentos, pois o professor ainda é considerado um parâmetro de verdade para a instituição, o que quase sempre não está ao alcance do aluno.

As referências à avaliação analisadas, mostram que as menções feitas a ela carregam um valor assentado em resultados e para os alunos representa um conjunto de coerções e ameaças utilizadas para coibir comportamentos indesejáveis. Para justificar notas, os professores apontam sempre para os aspectos comportamentais em detrimento dos cognitivos e usam as dificuldades e falhas dos alunos como argumentos para atingi-los.

Em algumas situações os alunos dão sinais de interesse e envolvimento que, não chegam a ser captados pelos professores, a crença negativa diante de suas posições, os impede de valorizar e investir nesses momentos de interação, o que reafirma aspectos de um conflito real vivido na sala de aula e representa mais um dificultador das relações estabelecidas entre os sujeitos.

A aproximação com situações que facilitem seu entendimento em relação ao que é proposto na aula, gera repreensões por parte dos professores; o contato com a lousa, com o material utilizado pelo professor, faz com que a relação entre eles oscile entre a aproximação e o afastamento.

Durante as atividades, os professores solicitam a participação dos alunos ao incentivar, responder e até elogiar, por outro lado, repreendem quando os alunos mexem em fichas, não voltam a explicar quando solicitados, mandam que os alunos procurem nas apostilas as respostas que procuram.

Desse modo, há momentos de aproximação, mas há também muitas situações onde se contribui para o afastamento dos alunos, o que de certo modo contribui para o surgimento da apatia, verificado em atitudes em que os alunos deitam nas carteiras, guardam o material, lêem gibis, andam pela sala. Se a participação já não é um elemento recorrente, a ausência de cooperação só favorece o distanciamento entre os sujeitos.

Este afastamento pode ser explicado de uma outra perspectiva, baseado nos apontamentos feitos por Sampaio (1998) que revelam a cobrança dos professores em relação aos pré-requisitos. Para eles, este elemento é um conjunto de procedimentos que incluem hábitos, valores e atitudes que são cobrados, mas não ensinados, pelo menos na escola.

Dessa perspectiva, encaram o ensino e a aprendizagem como processos dissociados, ou seja, ao professor cabe ensinar e ao aluno aprender. Segundo a autora, nesse movimento não há uma relação direta entre professores e alunos, já que para os professores, não lhes cabe preocupação com a aprendizagem. Segundo a autora, este fenômeno é um aliado poderoso do fracasso escolar, na medida em que dos alunos são cobradas aprendizagens não previstas no currículo.

Algumas situações evidenciam que professores e alunos parecem não chegar a um acordo possível, suas ações e reações denotam impotência e ambos buscam sobreviver ao convívio da sala de aula. Muitas vezes, demonstram contrariedades, os alunos alegam não saber e isto não parece considerado pelos professores, proferem palavras duras diante do fraco resultado apresentado, prosseguem suas aulas independente desse entendimento, tornando as aulas esvaziadas de sentido e contribuindo para o fracasso escolar.

Outro elemento da cultura escolar, apontado como responsável pelo fracasso escolar é a indisciplina. Segundo Ledo (2009) a indisciplina entristece o docente e afeta suas atuações profissionais, ao mesmo tempo, aponta a postura do professor como relevante no desvelamento da questão, além de chamar o aluno e a própria escola à responsabilidade por sua ocorrência.

Na análise de Corrêa (2005) o que está ocorrendo é um tipo de desensibilização dos indivíduos que contribui para a agressividade e a indiferença, favorecendo o surgimento de conflitos que se traduzem em indisciplina. Já o trabalho de Bocchi (2002) relata que para os alunos a indisciplina é ruim se estão diante de um bom professor, mas é legítima quando ele é



considerado ruim, ou seja, há na reação dos alunos, um parâmetro que avalia se o professor atende às demandas colocadas para ele.

Segundo a autora, o professor, por sua vez, atribui ao aluno a sua incidência, o que evidencia um ajuizamento de valores entre professores e alunos diante de um fenômeno que incomoda, mas que também deixa ver sua face de legitimidade.

Não só a indisciplina, como outros elementos presentes nos embates entre professores e alunos, se traduzem em face de uma cultura que não se harmoniza e que por isso favorece o surgimento do conflito cultural, embora ressalte-se que, quando ocorre entre pares possa ter outras significações ligadas à disputas ou a preservação de espaços de convivência e liderança.

Para M.I., Oliveira (2002) os professores em suas representações sociais queixam-se de comportamentos inadequados, no entanto, não se referem a uma postura de mudanças em relação às suas próprias práticas. Configura-se uma dimensão hostil que coloca os sujeitos em oposição, favorece a ausência de interação e coloca-os sempre na defensiva.

Segundo L.P.A., Oliveira (2002) a relação professor-aluno sofre influências das diversas abordagens pedagógicas ao longo do tempo e deste fato pode decorrer, deturpações no entendimento do papel do professor diante dos alunos.

Neste sentido, Araújo (2002) defende que o ambiente da escola, poderia ser construído de acordo com as necessidades dos alunos e não contra eles, como é mais comum, favorecendo o surgimento de um jogo de forças que ao invés de aproximá-los, contribui para afastá-los.

A ocorrência de uma estratégia que prioriza um ritmo forte à aula, é um exemplo de como o professor busca escapar de atitudes indisciplinadas, numa tentativa talvez, de imprimir certa diferenciação à sua prática.

A reação dos alunos diante de inúmeros comandos dados parece caracterizar atos indisciplinados que talvez seja considerado por eles como legítimos, em face das recusas docentes em muitas situações observadas. Nestes momentos o jogo de forças que os envolve acarreta o surgimento de hostilidades que, baseada nos conflitos verificáveis nos dados, afetam a convivência e diminuem as chances de interação.

Se a indisciplina é um fenômeno que entristece os docentes, parece claro que também não agrada aos alunos. A ofensa dirigida aos docentes através da resistência e oposição oferecidas aos seus comandos, se equilibra nas palavras duras e carregadas de preconceitos proferidas aos alunos, quando os professores tentam salvaguardar suas posições diante deles e da escola.

De uma perspectiva das disposições construídas em seus processos de socialização, a indisciplina parece ser, mais um, entre tantos sinais, a evidenciar o surgimento do conflito cultural que se configura na escola em face das disposições construídas por professores e alunos.

A indisciplina é ainda avaliada em muitos casos, em relação à autoridade que foi possível impor ou construir no ambiente escolar. Para Casco (2007) a escola está diante de um processo de despersonalização que não prevê a diferenciação entre os indivíduos, adquirindo um caráter fictício e irreal que, só pode se reverter através da mediação que aproxime os sujeitos, numa relação de autoridade revelada como produto da relação professor-aluno.

Sua ausência obriga os alunos a se defenderem usando redes interdependentes de convivência. Diante da impotência do ato educativo, o professor se isola e o aluno defende-se para sobreviver ao mundo escolar.

Em algumas aulas, é possível encontrar momentos em que os alunos parecem dominar a cena, os professores tentam inutilmente impor alguma ordem, quando sua presença não é capaz de promover nenhum tipo de mobilização.

A resistência dos alunos diante de comandos que não parecem claros para eles, desencadeia atitudes que impedem qualquer indício de uma autoridade docente. As relações despersonalizadas possivelmente contribuam para que a autoridade do professor não seja um elemento diferenciador nas aulas observadas.

A despersonalização dessas relações as torna muito superficiais e impedem que atitudes de desvelo na sala de aula, representadas por uma prática relacional e recíproca com espaço e voz para professores e alunos, através de uma participação conjunta e interativa possam, conforme afirma Noblit (1995) determinar um lugar para o professor e outro para o aluno.

O que se mostra perceptível são elementos que sugerem um embate entre professores e alunos. Suas ações apontam direções opostas e esvaziadas de sentido, suas falas fragmentadas demonstram a pouca consideração atribuída à relação que constroem; culpam-se mutuamente, deixando poucas oportunidades de interação. Se há um lugar para professores e outro para alunos, esse lugar parece traduzir-se em um espaço de atuação que os permita sobreviver à convivência que os reúne cotidianamente.

Moysés (1994) defende que o tempo de ensino seja determinado pelo tempo de aprendizagem e que disto depende o sucesso que se apóia na interação, sem ela há prejuízos na percepção dos avanços alcançados e das dificuldades a ser superadas.

Para Silva (1997) essa relação está centrada no professor que não divide espaços com o aluno, suas falas para eles, têm sempre conotação depreciativa, o que impede que o professor saiba o que pensam, o que sentem, o quanto aprenderam e onde é preciso atuar.

Essa singularidade presente em cada aluno só pode ser entendida num processo de interação que, segundo Edwards (2003) dará a dimensão da apropriação de conteúdos e poderá favorecer a relação entre sujeito e conhecimento que não é linear e depende das práticas exercidas na escola, para que avance gradativamente.

Durante as atividades os professores solicitam participação, no entanto, quando os alunos respondem, suas falas não são consideradas, não recebem direcionamentos que os estimulem ao prolongamento dessas ações. Há momentos em que parecem nem ouvir o que os alunos dizem e eles diante dessa postura, desistem e se tornam alheios ao que se passa.

Em outras situações pedem que os professores esperem, pois, não terminaram de copiar, solicitam explicações, dizem que não entenderam e ainda assim o professor prossegue, o que indica que o tempo de ensino não é determinado pelo tempo de aprendizagem. Embora se tenha verificado que o aluno mostra baixa mobilização diante do que se ensina, ignorar suas solicitações em nada contribui para que o processo sofra modificações.

Ainda em relação à interação, Laplane (2000) analisa o silêncio como parte do processo de interação. Ela afirma que eles podem representar episódios de linguagem para os quais devemos produzir sinais de escuta, interpretá-los, pois carregam sentidos reveladores do cotidiano da escola.

O silêncio é um aspecto verificável na atitude dos alunos. Quando uma parcela deles pede explicação, demonstram não entender o que o professor diz, porém, quando o professor pergunta se entenderam, eles não respondem. Estes silêncios evidenciam que estão perdidos, não conseguem formular questões sobre argumentos incompreensíveis para eles. A fala dos professores parece confusa, não encontram sentidos, não sabem por onde começar e silenciam.

Em outras ocasiões demonstram desânimo, deitam na carteira, ficam quietos por alguns momentos. Se a maioria legitima suas indignações através de um sem número de atos de transgressão, é possível pensar que haja alunos que prefiram exprimir sua posição de uma outra perspectiva.

Segundo André e outros (1999) a não consideração das diferenças nas práticas pedagógicas, estimula as desigualdades. Para a autora, o aluno deve ser o centro do processo e o professor uma fonte de recursos que gravita em torno deles.

É um procedimento que produz uma mediação carregada de sentido e significação e que para eles, se compõem das imagens e representações que se tornam possíveis construir na sala de aula.

As situações vivenciadas na aula deixam ver que, os professores não consideram diferenças de aprendizagem em suas práticas cotidianas. Através de suas atitudes revelam ações e reações diante de solicitações, pedidos de explicação, consideração às falas dos alunos, entre outros que evidenciam um sentido de homogeneização. O aluno não parece ser o centro de seu trabalho pedagógico e sim as obrigações que busca cumprir de alguma maneira.

Os alunos por sua vez, possuem representações de uma escola que não tem um valor significativo, desprezam comandos, não atendem às solicitações, não se envolvem nas atividades, não parecem tocados pelas ameaças e coerções apontadas pelos professores. Mais uma vez, os valores de socialização anteriores à escola distanciam-se dos priorizados pela cultura da escola e reforçam-se atitudes de distanciamento e oposição.

Esse distanciamento e oposição podem ser verificados através da consideração que os sujeitos dão aos tempos que compartilham na sala de aula. Arco-Verde (2003) aponta entre outros tempos, o tempo escolar que apresenta como diferente e plural, constituindo-se num fato cultural, parte da cultura da escola.

Segundo a autora, sua regulação significa um cerceamento que define as posições que os sujeitos devem ocupar; a consciência desse tempo é tão coercitiva que se afigura a uma predisposição natural. Na escola, ele pode representar um campo de resistência, condicionado por hábitos individuais, que definem modos de atuar que são adaptados e interiorizados. Busca-se o domínio da norma sobre a subjetividade, tornando-o repetitivo e baseado em ritmos impostos.

Os indivíduos são obrigados a entrar no jogo para sobreviver, no entanto, as atitudes e posições não possuem uma linearidade capaz de manter essa lógica sem desafios e rupturas. O minguido tempo da aula traz os tempos subjetivos do relógio, do trabalho, do ócio e é pela definição do que se pretende que vão se estruturando os tempos escolares.

Os minutos decorrentes das aulas traduzem-se para professores e alunos como um desafio a ser vencido, configurando-se como imposto e obrigatório. Durante as aulas, os minutos se esgotam entre recusas ao que é proposto pelo professor e intermináveis solicitações deste, para que se envolvam com as atividades.

Neste tempo de trabalho, tentam burlar o estabelecido e evitar confronto com os professores, porém, deitam nas carteiras, guardam o material, jogam, correm pela sala, passam aulas inteiras sem fazer absolutamente nada. Os professores de maneira velada, são

cúmplices destes posicionamentos e invariavelmente também buscam outras pequenas ocupações até que a aula termine. A maior evidencia dessas reações se dão pelas constantes consultas feitas pelos alunos para saber as horas e pelas recorrentes consultas que os professores fazem a relógios e celulares.

A eminência do intervalo agita os alunos que demonstram satisfação em sair da sala de aula. Na volta são comuns os atrasos de alunos e professores, sendo que em alguns casos, este atraso pode ser considerado abusivo. Sua causa? Talvez o adiamento de mais um período de convivência obrigatória.

Na saída, a impressão de alívio é evidente, os alunos saem em grande algazarra, deixando para trás uma sala em completa desordem, com mobiliário em desalinho e papéis espalhados por toda a sala, de modo geral, os professores saem em seguida, pois, mesmo quando advertem que a sala deve ficar em ordem, suas solicitações não são ouvidas.. É o tempo do ócio, do encontro com realidades que certamente fazem mais sentido para eles.

Esta ausência de sentido pode estar ligada entre outros fatores, à falta de planejamento das aulas. Haas (2007) observa que para além da preocupação com a utilização de recursos, ao planejar, é fundamental ao professor o reconhecimento de que planejar faz parte das práticas pedagógicas de cada docente, o que demonstra o quanto se compromete com a carreira, pois, mesmo submetido a condições aviltantes, o que acontecerá na sala de aula é de responsabilidade do professor.

Para ela, o planejamento é um processo do qual dependerá a mudança ou a manutenção da realidade escolar, no entanto, por considerá-lo em algumas situações, pouco funcionais, muitos professores desistem de fazê-lo. Caporalini (1988) em sua crítica ao modo de utilização do livro didático lembra ainda que, o planejamento permite ao professor se interrogar sobre suas práticas e assumir posturas diferenciadas diante do conteúdo trabalhado.

Nas aulas investigadas o planejamento parece pouco utilizado pelos professores, as atitudes tomadas nas aulas denotam certa improvisação. São materiais solicitados durante as aulas, interrupções porque não se acham chaves de bibliotecas, salas de leitura e informática, além de situações em que o professor parece completamente perdido em relação a datas e eventos, recorrendo aos alunos para colocar registros em dia.

Em relação ao próprio conteúdo de ensino, também se apóiam nos alunos para saber em que página pararam, se já corrigiram tais exercícios, o que fizeram na aula passada, além de alterar comandos no meio da aula ou deixarem parte desse comando para finais de atividade.

Em outra perspectiva, Cunha (1988) busca identificar os elementos que contribuem para a relação professor-aluno, no discurso dos alunos. Relata que os alunos só apontam um professor como bom se, mantiver com ele relações positivas. No entanto, embora enfatizem aspectos afetivos, sua escolha está sempre ligada à forma como o professor trata o conteúdo e as habilidades de ensino que desenvolvem.

A relação professor-aluno parece, portanto, passar pelo trato dado aos conteúdos, à medida que o aluno valoriza o professor exigente. É uma relação que se constrói entre expectativas e ideologias. A escola determina comportamentos através de uma ideologia de classe, mas é determinada por expectativas sociais que, às vezes, são usadas somente para convencer o aluno a aceitar o fracasso e isto ocorre inclusive pela incapacidade de fornecer uma visão crítica, uma vez que é possível dizer que, também os professores, diante de várias realidades não as tem, extraíndo de suas experiências cotidianas muito mais que de sua formação inicial, os elementos para compor sua prática.

Está posto que, os dados referentes à cultura escolar, ignoram peculiaridades e diferenças individuais e impõem saberes homogêneos e sem sentido, despreza contradições e conflitos e não considera os sujeitos e suas experiências.

As posições adotadas pelos professores carregam arbitrariedades presentes em ações e reações que evidenciam uma prática pautada em modelos pré-estabelecidos. Estas posições marcam espaços de atuação assentados em subjetividades que reproduzem posturas aceitas no bojo de uma cultura escolar cristalizada e impedem a criatividade e a superação de conflitos. Tal fator aponta para relações entre professores e alunos superficiais e incapazes de lidar com a ressignificação de um cruzamento de culturais que emergem da convivência cotidiana.

### **3.6. A Relação professor-aluno: Uma perspectiva sociocultural**

A relação professor-aluno se revela na descrição de seus elementos constitutivos. Trata-se de considerar uma complexa rede de subjetividades e experiências vividas pelos sujeitos em seus processos de socialização, revelando contradições e oposições no universo da sala de aula.

Os processos de socialização, muitas vezes diferentes entre si, determinam não só as relações que os sujeitos estabelecem como também o significado que dão aos saberes no processo educativo.

Os resultados revelam que a grande maioria dos alunos apresenta fraca mobilização diante dos conteúdos escolares, deixando ver disposições que não se harmonizam para responder às exigências escolares.

Estas diferenças, aliadas ao pouco envolvimento nas atividades (em função da ausência de sentido provocada por discontinuidades entre a vida dos sujeitos e o universo da escola) resultam no conjunto de rupturas, contradições e desajustes denominado conflito cultural.

Os sinais que indicam esse conflito revelam que professores e alunos parecem não ter objetivos comuns, é como se não falassem a mesma língua.

Por outro lado, os professores revelam profunda insatisfação e impotência diante desse desafio que parece pouco compreensível para eles. Suas ações variam desde uma fraca disposição no sentido de transformar sua prática até fortes tendências de isolamento, que denunciam o fastio profissional que experimentam.

Uma faceta desse isolamento se mostra quando os professores são inquiridos sobre a qualidade de seu trabalho. Em suas falas, parte deles se refere à sala com ressalvas, enquanto outros assumem a posição que talvez lhes seja mais conveniente e declaram que “está tudo bem”, ignorando os embates vividos no interior da sala de aula.

Essas posições, explicam a diferença dos discursos observados sobre a sala. Num momento inicial, imagina-se que as ocorrências internas dentro da sala sofram significativas variações, no entanto, os dados mostram que as situações apresentam regularidades em todas as aulas, o que muda, é o modo como os professores referem-se a elas.

Os resultados mostram que os sujeitos coexistem no universo escolar, vindos de trajetórias de socialização opostas, assumindo posições contraditórias. O professor tem um papel decisivo neste processo. Ele é o adulto, o profissional, aquele que é reconhecido socialmente pelo seu ofício e que carrega um estatuto de verdade em suas falas, com reconhecimento da instituição que representa. Já os ecos das vozes do alunado, ainda recebem pouca consideração.

Do ponto de vista sociocultural, uma série de contradições torna os sujeitos da pesquisa, protagonistas de cenas, nas quais se revezam nos papéis de “vítimas e vilões”, numa relação professor-aluno complexa, conflituosa e abandonada à própria sorte. As críticas surgem de parte a parte, apontando valores divergentes.

Os professores, presos a práticas tradicionalistas desenvolvem suas aulas num espaço que não sofre alterações em função das diferentes aulas. De todas as 44 aulas observadas,

apenas em duas delas, o espaço foi modificado. O tempo da aula parece sempre o mesmo, monótono e confuso.

Os alunos, salvo raras exceções, colocam-se num mundo à parte da sala de aula. Sua presença se caracteriza por uma ausência que se traduz em atividades alheias ao que está sendo tratado pelo professor, como se o que ali se processa, não lhe dissesse respeito.

De acordo com a afirmação de Charlot (2000) de que a relação com o saber, “comporta uma relação com o outro” e que as relações de saber “são perpassadas por uma relação social”, construída entre os sujeitos, fica evidente o conflito vivido entre os professores e alunos pesquisados, uma vez que exercem uma postura individual e tentam salvaguardar sua posição até que a aula termine.

O tempo da aula parece um fardo, livrar-se da aula parece ser um momento muito aguardado por professores e alunos, num espaço que está sempre em desordem e com barulho por vez insuportável.

Não parece haver preocupação em estabelecer vínculos, não se fala sobre regras e cada um, a seu modo, tenta defender-se de situações desagradáveis, de modo a não se comprometer.

Em seus depoimentos, os professores, alegam que a 6<sup>o</sup> série alvo da pesquisa é a “pior classe da escola”, que “os pais não ligam”, que “os alunos não se esforçam”, enfim, uma longa lista de reclamações que constantemente é lembrada aos alunos nos momentos em que chamam a atenção da classe.

Por outro lado, os alunos reclamam que o professor “não dá um jeito na classe”, aliado a comentários que incluem “não explicam a matéria”, “chegam atrasados”, “não arrumam a sala para o início da aula”, entre outros.

O resultado da pesquisa mostra que, em ambos os casos, os sujeitos têm alguma razão em suas queixas, porém, o que não se percebe são atitudes que possam transformar essa situação que desagrada a todos.

Os professores, de fato, chegam atrasados para as aulas e, às vezes, este atraso ultrapassa dez ou quinze minutos. De fato, não parecem preparar as aulas, não fazem menção a regras, os alunos falam de maneira intermitente, jogam aviõezinhos, papéis são jogados por toda a sala e raramente o professor se reporta a esses fatos. Ao explicar a matéria, muitas



vezes o barulho torna sua fala inaudível e, mesmo assim, ele continua a explicar como se falasse mais para si mesmo que para os alunos.

Os registros de mobilização dos alunos ao demonstrarem alguma disposição para envolver-se nas atividades, não parecem despertar nos professores a consideração desejada. Assumem, assim, uma postura que contribui para o fracasso escolar ao deixar de valorizar aspectos que comprovam posições diferenciadas dos alunos frente à escola. São atitudes que revelam que os professores não consideram as diferenças e conduzem suas práticas na direção de aprendizagens padronizadas e homogêneas.

Assim classificados, os alunos reagem às formas escolares seja qual for a matéria. Para eles o que está em jogo não é a hierarquia das disciplinas, mas a forma que lhes parece distante e contraditória.

Lahire (2004) aponta que nem sempre os alunos reproduzem na escola o que aprendem em casa e ainda que, muitas vezes, o que lá aprendem não serve à dinâmica da vida escolar ou para obter sucesso na escola. No entanto, o fato é que os professores continuam a responsabilizar os pais pela conduta indesejável dos filhos e a não valorizar as diferenças individuais. Esse posicionamento está ligado à posturas que adotam discursos e práticas obsoletos que, ainda, continuam a ser reproduzidas pelos professores na sala de aula.

Os alunos, diante desse quadro assumem posturas que condizem com as reclamações dos professores: não abrem os cadernos, muitas vezes nem o tiram da mochila durante toda a aula, circulam muito pela sala, conversam, gritam, brigam, riem e a aula se torna um passeio onde nada se aproveita em termos de aprendizagem.

As reações dos alunos mostram como interpretam a cultura escolar e de que modo expressam sua indignação a uma escola que não respeita suas experiências. A rejeição expressa por eles e os comportamentos de resistência, comunicam que não encontram na escola a satisfação de suas expectativas.

Esse conjunto de atitudes expressa pelos alunos é considerado pela escola e por seus professores como indicador de indisciplina, violência e desajustes. Mas será que a resistência dos alunos a uma cultura que não considera suas experiências não seria a expressão de um “gesto cidadão”, de preservação de suas identidades e, sendo assim, expressão de uma resistência legítima?

E, nesse caso, os momentos de cansaço e de desistência de seu papel como formador, também não seriam expressões de resistência legítima, a condições não propícias de trabalho e a uma formação aligeirada, por parte dos professores?

São questões que permitem pensar nas condições em que se produz o conflito cultural que marca as relações entre professores e alunos.

Diante desse quadro é possível pensar que a experiência social construída na escola e na sala de aula, não favorece uma relação dialógica, interativa e legítima entre professores e alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refazer o caminho percorrido é possível vislumbrar uma trajetória que começa por entrar na escola, colher impressões de sua organização, apreender o perfil de professores e alunos para, por fim, adentrar a sala de aula e identificar, descrever e compreender, por meio dos traços culturais que permeiam as ações e reações de seus sujeitos, a relação professor-aluno.

Dando ênfase a esses objetivos privilegiaram-se algumas “entradas” a partir de questões traduzidas nos seguintes indicadores capazes de revelar esses traços culturais por meio da observação minuciosa do cotidiano escolar: práticas pedagógicas, representações, interação, mediação, diálogos e vínculos, contrato pedagógico, entre outros.

A hipótese construída apontava que, a partir dessas relações, seria possível compreender os traços culturais presentes na sala de aula e sua interferência na hierarquização das disciplinas, ao revelar um arcabouço de práticas exercidas pelos sujeitos quando, frente a frente, reunidos no ato educativo, tomavam posições e faziam escolhas, que acabavam por configurar a relação professor-aluno.

O protocolo de observação permitiu reunir dados que, submetidos à análise teórica mostram elementos da relação professor-aluno já discutidos em trabalhos de cunho sociológico, reafirmando posições, além de trazer outros elementos que, considerados a partir de singularidades presentes no processo de socialização, constituem uma possível contribuição às discussões já existentes.

O referencial teórico fornecido por autores como Charlot (2001), Cunha (1988) e Lahire (2004) consideram que a relação professor-aluno passa pelo trato com os conteúdos, na medida em que, segundo os alunos, uma boa aula é aquela “*interessante*” e “*em que o professor explica*”.

Desse modo, para chegar à relação professor-aluno tomou-se o cuidado de, inicialmente, perceber como se dava entre os sujeitos o trato para com os conteúdos. Nessa direção, os conceitos de “mobilização”, “atividade” e “sentido” construídos por Charlot (2000) permitiram buscar indícios da mobilização dos alunos diante da atividade proposta pelos professores, evidenciando se a proposição feita pelos professores fazia algum sentido para eles.

De acordo com os resultados apresentados foi possível também utilizar os conceitos de “disposições” e “conflito cultural” de Lahire (2004) para mapear as ações e reações dos sujeitos. A partir dessa entrada, os conceitos de continuidades/descontinuidades passíveis de gerar “alegria na escola”, trabalhados por Snyders (2005) forneceram pistas para encontrar os elementos que favoreciam ou não essa relação/interação.

Todo esse processo foi analisado sem perder de vista a presença dos traços culturais, entendidos aqui, na perspectiva de Pérez-Gómez (2001) como o “entrecruzamento de culturas” em que se constitui a escola.

Os resultados apresentam um quadro que revela a presença de trajetórias de socialização diferentes e uma convivência permeada por distorções na compreensão do que seja o processo ensino-aprendizagem. Além disso, os dados revelam que os alunos reagem de maneira similar, seja qual for à matéria ou o professor. O que muda é o modo como o professor interpreta essas reações.

Os dados reafirmam que essas reações/posições são marcadas por fraca mobilização dos alunos diante das atividades propostas pelos professores, atividades que, para os alunos, não parecem ter sentido. Suas experiências vividas não se harmonizam com o universo da escola que, a seu turno, mantém uma rede de descontinuidades em suas práticas, incapazes de gerar a alegria necessária para que o saber represente algo útil e significativo.

Os professores diante desse desafio e dos limites impostos por suas condições de trabalho buscam salvaguardar suas posições, distanciando-se de uma relação que possa promover convergências duradouras em sua prática docente, valendo-se de ideologias e procedimentos, em relação aos alunos, que lhes parecem mais “confortáveis” e viáveis, acusando-se mutuamente, sem, no entanto, inquietar-se com as situações vividas. Parece haver uma crença de que “*sempre foi assim*” e de que o mais prudente é: para os alunos, “*defender-se em busca do diploma*” pretendido e para os professores, “*manter-se na profissão*”. Nesse movimento, o tempo vivido na sala de aula é um fardo, uma luta cotidiana em busca de objetivos opostos.

De todo o conjunto de dados, teóricos e empíricos, obtidos com este estudo é possível dizer que duas situações se delineiam. De um lado, há todo um arcabouço teórico que discute a indisciplina e a violência na realidade vivida pelas escolas públicas, com posições que, ora colocam o professor e a escola como responsáveis por sua ocorrência, ora responsabilizam o aluno e sua família. De outro lado, os dados empíricos parecem indicar que as posições assumidas por professores e alunos podem ser interpretadas de uma outra

perspectiva, ainda merecedora de novos estudos e que pode ser expressa aqui por novas questões a serem investigadas:

*Não estarão os alunos justamente exercendo a tão falada cidadania, defendida nos projetos pedagógicos das escolas, ao rejeitar um padrão cultural que não lhes parece compreensível ou aceitável?*

*Não estarão eles a nos dar uma lição de consciência crítica, pela qual tantos esforços desprendemos?*

De uma outra perspectiva e complementar à primeira é possível argumentar que a relação professor-aluno é perpassada por uma cultura escolar que não encontra similaridades na cultura vivida pelos alunos e professores fora da escola, o que leva a supor que, a “condição sociocultural” constitui elemento vital para compreensão dos desencontros tão comuns nessas interações.

Em outras palavras, nova questão pode ser levantada: *é possível dizer que estamos diante de algo que se poderia denominar “rejeição cidadã”, forjada nos limiares da condição sociocultural dos sujeitos?* – já que todo esse movimento, se não compreendido, reforça o fracasso escolar e aponta para o que Lahire (2004) chama de “conflito cultural”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL. Andréa Baggio. 1997. *A transferência na relação professor-aluno*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – SP.
- ANASTASSAKIS. Lea. 2003. *A dimensão afetiva na relação pedagógica e na construção da subjetividade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estácio de Sá – RJ.
- ANDRADE. Bárbara Cabral Vieira de. 2004. *As relações de poder no discurso de sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba – PB.
- ANDRADE. Odorizzi Carmen Maria. 1990. *Os preconceitos na relação professor-aluno através da percepção dos docentes e possíveis conseqüências para o seu ensino*. Dissertação de Mestrado. PUCRS.
- ANDRÉ. Marli Elisa D. A. 1988. *Estudo da Prática Escolar na Escola de 1º Grau*. In: FAZENDA. Ivani Catarina Arantes. LIMA. Maria de Lourdes R. ANDRÉ. Marli Elisa D.A. MARTINS. Pura Lúcia O. *Um Desafio para a Didática: Experiências, vivências, pesquisas*. Edições Loyola, SP. Vol. 13, p. 9-23.
- ANDRÉ. Marli (Org.). 1999. *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, SP: Papirus.
- AQUINO. Mirian de Albuquerque. 1998. *Prática discursiva e construção do sentido em sala de aula*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – RN.
- ARAÚJO. Ana Lúcia Castilhano de. *Espaço e Disciplina do Corpo*. 2002. In: BUENO, José Geraldo Silveira. *Escolarização, Práticas Didáticas, Controle e Organização do Ensino*. Araraquara, SP: JM Editora, p. 15-38.
- ARAÚJO. Carmen Sheila. 2002. *Fracasso escolar em escola pública de Bananeiras: conseqüência da relação professor-aluno*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba – PB.
- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. 2003. *A arquitetura do tempo na cultura escolar: Um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba*. Tese de Doutorado. PUCSP.
- ARTIGOS. *A relação professor-aluno*. In: [www.scielo.org](http://www.scielo.org). (acesso em 04/08/2008).
- AZEVEDO. Mônica de. 2002. *Aprendizagem da convivência à luz de Francisco de Assis*. Dissertação de Mestrado. PUCRS.
- BARCELLOS. Maria Eunice Nunes. 2000. *A influência do imaginário social no relacionamento professor-aluno: reflexos na prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Petrópolis – RJ.
- BARUERI. *Caracterização do Município – dados adicionais*. [www.barueri.sp.gov.br](http://www.barueri.sp.gov.br). (acesso em 12/09/2008)
- \_\_\_\_\_. *Estatísticas Populacionais – localização*. [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). (acesso em 12/09/2008).
- BOCCHI, Ketney Bonfogo. 2002. *Comportamentos de Indisciplina. Uma análise de sua ocorrência em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. PUCSP.

- BRAUNER, Maira Fabiana. 2003. *Escola: espaço de fabricação de imagem – Pátho(s) logias do olhar na relação professor-aluno*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS.
- BUSCARIN, Maria Terezinha. 1998. *Níveis de Expectativa e Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – SP.
- CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. 2005. *Afetividade na docência: sentimentos de professoras no dia-a-dia da sala de aula*. Dissertação de Mestrado. PUCSP.
- CALLAI, Andréia Copetti. 2004. *Por que falar do óbvio se tornou relevante?* Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – RS.
- CANTARELLI, Marizele Camacho. 1999. *O processo de construção de vínculos: um estudo sobre a relação do professor*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas – RS.
- CAPORALINI, Maria Bernadete Santa Cecília. 1988. *Na Dinâmica Interna da Sala de Aula: O Livro Didático*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Repensando a Didática*. Campinas – SP. Papyrus, p. 97-129.
- CARIBÉ, Relcytam Lago. 2002. *O professor que encontra o aluno*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – DF.
- CASCO, Ricardo. 2007. *Autoridade e Formação: Relações Sociais na sala de aula e no recreio*. Tese de Doutorado. PUCSP.
- CASTRO, Paula Almeida de. 2006. *Controlar para quê? Uma análise etnográfica da interação entre professor e aluno na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ.
- CAVALHEIRO, Diogo. 1995. *Por uma ação docente desveladora: a dinâmica de uma aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – SP.
- CHARLOT, Bernard. 2000. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Tradutor: Bruno Magne. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- \_\_\_\_\_. 2001. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre. Artmed.
- \_\_\_\_\_. 2005. *Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- CHAVES, Rosa Silvia Lopes. 2005. *Sentimentos de Professores (as) diante da indisciplina de alunos (as) adolescentes no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. PUCSP.
- CORREA, Alex Sandro. 2005. *A indisciplina no ensino fundamental: uma análise dos registros de ocorrências disciplinares de 5º à 8º séries*. Dissertação de Mestrado. PUCSP.
- COSTA, Magda Suely Pereira. 2000. *Professor e aluno: encontros e desencontros de uma relação*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – DF.
- COSTA, Maria Betânia Gondim da. 2005. *Subjetividades e Aprendizagem na educação de jovens e adultos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Goiás – GO.
- CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. 2004. *O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina. Uma leitura das relações de ensino cotidianas a partir dos lugares sociais ocupados por seus protagonistas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba – SP.

CUNHA, Maria Isabel da. 1988. *A relação professor-aluno*. In: VEIGA. Ilma Passos Alencastro (Org.). *Repensando a Didática*. Campinas – SP. Papyrus, p. 145-158.

DIAS DA SILVA, Maria Helena Galvão Frem. 1997. *Passagem sem Rito. As 5º séries e seus professores*. Campinas, SP: Papyrus.

DUARTE. Rejane Fatturi. 2003. *Afeto e aprendizagem: um olhar sobre a relação professor-aluno e sua contribuição para a aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. PUCRS.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL. 2008. *Projeto Político Pedagógico*.

EDWARDS, Verónica. 2003. *Os sujeitos no universo da escola*. São Paulo: Ática.

FARAH. Ricardo. 2002. *Estudo sobre a relação professor-aluno: uma contribuição a partir da teoria dos tipos psicológicos de Carl Gustav Jung*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – SP.

FEIJÓ. Caio F. 2001. *Efeitos do treinamento de professor no comportamento anti-social dos alunos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná – PR.

FERNANDES. Eliana da Fonseca. 2005. *Pedagogia amordaçada: uma ruptura na rede da vida*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas – RS.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. 1996. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados.

FORAMIGLIO. Maria Cristiane Munhoz. 2004. *Experienciar o diálogo: uma ação pedagógica na educação de jovens e adultos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Sorocaba – SP.

FREIRE. Elizete Simonelli de Souza. 2001. *Comunicação Interativa na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. PUCSP.

FURTADO. Natália Maria Reis Oliveira. 1997. *Simetria interativa na prática pedagógica: expressão da razão afetiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia – BA.

GANANCIO. Maria Rosely Tonholi. 2003. *Relação professor-aluno: um jogo entre ensinantes e aprendentes*. Dissertação de Mestrado. Unesp – SP.

GARCIA. Cláudia. 2005. *As possibilidades do contrato pedagógico em sala de aula: um estudo em uma escola da periferia de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado. UFRS.

GIMENO SACRISTÁN, José. 2005. *O aluno como invenção*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed.

GINZBURG, Carlo. 2007. *Mitos, Emblemas, Sinais. Morfologia e História*. Tradutor: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.

GIOVANNI, Luciana Maria. 2006. *A opinião de Alunos sobre seus professores como campo de observação do trabalho escolar*. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *Desigualdade Social e Diversidade Cultural*. São Paulo, SP: Cortez, p. 301-332.

GOMES. Ângela de Mérice. 1999. *Um binômio fantástico: professor-aluno*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília – DF.



GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. 2002. *O mestre impossível dos adolescentes: abordagem psicanalista*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – SP.

Haas, Célia Maria. 2007. *Planejamento das Práticas Pedagógicas a partir do sujeito*. In: Furlaneto, Ecleide Cunico. Meneses, João Gualberto de Carvalho. Pereira, Potiguara Acácio (Org.). *A escola e o Aluno: relações entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor*. São Paulo, Avercamp, p.103-109.

JUSEVICIUS, Vanessa Cristina Cabrelon. 2006. *Subjetividade em sala de aula: a relação professor-aluno no ensino superior*. Tese de Doutorado. PUCCAMP – SP.

KENSKI, Vani Moreira. 1988. *Avaliação da Aprendizagem*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Repensando a Didática*. Campinas – SP. Papyrus, p. 131-144.

KINJÔ, Marina Escobar de. 2006. *A comunicação, exercício de cidadania na educação*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – SP.

LAGE, Marta Cristina Wisnesky Ferreira. 2004. *Imagens de sala de aula: um estudo etnográfico sobre os processos sócio-educacionais e metacognitivos numa turma de 8ª série do ensino fundamental público do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ.

LAHIRE, Bernard. 2004. *Sucesso Escolar nos meios populares – As razões do Improvável*. Tradutor: Ramon Américo Vasques, Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática.

LANA, Débora Oliveira. 2004. *A escola, a sala de aula e o aluno de camadas populares: entre o reconhecimento e a indiferença, o disciplinamento e a submissão*. Dissertação de Mestrado. PUCMG.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. 2000. *Interação e Silêncio na sala de aula*. Ijuí, RS: Unijuí.

LECH, Marilise Brockstedt. 2004. *Comportamentos profissionais docentes frente a comportamentos agressivos dos alunos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Passo Fundo – RS.

LEDO, Valdir Aguiar. 2009. *A indisciplina escolar nas pesquisas acadêmicas*. Dissertação de Mestrado. PUCSP.

LEITE, Maria Cecília Lorea. 1994. *Interações educacionais em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. PUCRS.

LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO. *Dissertações e Teses (1987-2006)*. [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br). (acesso em 05/08/2008).

LIMA, Licínio C. 2003. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.

LIMA, Maria Alice Moreira. 2002. *O professor, o saber e o laço de educar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais – MG.

LOMONACO, Beatriz Penteado. 1994. *Aprender: verbo intransitivo. A pareceria professor-aluno na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – SP.

LONGHI, Armindo José. 2005. *A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jurgen Habermas*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – SP.

LOPES, Claudivan Sanches. 2001. *A violência no espaço escolar e a relação professor-aluno*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá – PR.

- LOPES. Elaine Ferreira da Silva. 2005. *Relações Pedagógicas - A autoridade do professor, a liberdade do aluno e o contrato mediador: possibilidades e limites*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – RS.
- LOURENÇONI. Maria Ângela. 2003. *Auto-percepção de alunos e percepção do professor significativo no ensino*. Dissertação de Mestrado. PUCCAMP – SP.
- MACHADO. Jane do Carmo. 2004. *A relação dialógica entre professor-aluno fundamentada em uma prática pedagógica comprometida*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Petrópolis – RJ.
- MAIA. Benjamin Perez. 2005. *Educação, saúde e ética: O agir comunicativo entre professor e aluno*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná – PR.
- MARIN, Alda Junqueira. 2006. *Manifestações de Professores sobre alunos*. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *Desigualdade Social e Diversidade Cultural*. São Paulo, SP: Cortez, p. 285-300.
- MECONI, Samantha. 2004. *A Escola na visão de alunos de Ciclo II do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. PUCSP.
- MELO. Maria de Fátima Aranha de Queiroz e. 2000. *A relação professor-aluno nas licenciaturas: um segredo de Polichinelo?* Dissertação de Mestrado. PUCRJ.
- MENDES. Tânia Maria Scuro. 2000. *Os espaços pedagógicos de construção de possibilidades na sala de aula – um olhar sobre as micro-interações*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS.
- MENDONÇA. Maria Florinda Allgayer. 1998. *Eles são mais amigos que professores e a gente acaba aprendendo: afetividade como propulsora do conhecimento*. Dissertação de Mestrado. PUCRS.
- MORGADO. Maria Aparecida. 1989. *Ensaio sobre a sedução na relação pedagógica*. Dissertação de Mestrado. PUCSP.
- MORO. Paula Adriana de Brito. 2004. *Contratos em sala de aula: as regras escolares em questão*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – SP.
- MOYSÉS. Lúcia Maria. 1994. *O desafio de saber ensinar*. Campinas, SP: Papyrus.
- NAREZZI. Edilene Cristina. 1998. *O poder em sala de aula – Disputas, amenização e sedução*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – SP.
- NOBLIT, George W. 1995. *Poder e Desvelo na sala de aula*. Revista da Faculdade de Educação, v.21, n.02, p.119-137, jul/dez, 1995.
- NOVAES, Luiz Carlos. 2005. *A escola perdida: a boa escola e o bom aluno no discurso de pais e professores*. Tese de Doutorado. PUCSP.
- OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. 2002. *O Controle do Corpo no início do Ensino Fundamental: Entre a Disciplinarização e a não Disciplinarização*. In: BUENO, José Geraldo Silveira. *Escolarização, Práticas Didáticas, Controle e Organização do Ensino*. Araraquara, SP: JM Editora, p. 39-67.
- OLIVEIRA. Maria Auxiliadora de. 1999. *A violência do professor na relação professor-aluno*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso – MT.

OLIVEIRA, Maria Cleidia Klein. 2003. *Educar para conviver: por uma pedagogia da solidariedade*. Dissertação de Mestrado. PUCRS.

OLIVEIRA, Maria Izete de. 2002. *Indisciplina Escolar: Representação Social dos professores que atuam no ensino fundamental na cidade de Cáceres – MT*. Tese de Doutorado. PUCSP.

PAIVA, Núbia Silvia Guimarães. 2005. *A (in) disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia – MG.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. 2001. *A cultura escolar na sociedade neo-liberal*. Tradutor: Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

PINHEIRO, Cláudia do Valle. 1995. *O sentimento de raiva na percepção de professores e alunos do terceiro grau*. Dissertação de Mestrado. PUCSP.

\_\_\_\_\_. 2003. *O sentimento de vergonha em sala de aula: um estudo com professores universitários*. Tese de Doutorado. PUCSP.

PINHEIRO, Paixão Marilete Alves. 2004. *Sucesso escolar: uma possibilidade na relação professor-aluno*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – DF.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano. 2002. *A Pedagogia da Comunicação: as repercussões da formação contínua nas práticas docentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas – RS.

PINTO, Maria Cristina dos Santos. 2005. *Afeto no ensino superior: um estudo sobre a relação professor-aluno*. Dissertação de Mestrado. Universidade Brás Cubas – SP.

PLENTZ, Margarete Barbosa. 2005. *Relações interpessoais no ensino médio: adolescentes na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. PUCRS.

PRATES, Eli Andrade Rocha. 2003. *Vínculos afetivos professor-aluno: facilitadores da aprendizagem sob a ótica dos adolescentes*. Dissertação de Mestrado. PUCCAMP – SP.

RASIA, Maria da Guia Rodrigues. 1999. *A influência da afetividade na relação professor-aluno: um estudo em duas escolas de Campina Grande*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba – PB.

RIBEIRO, Joara Delane Sousa. 2004. *O elemento humano na relação professor-aluno: as relações construídas pelos sujeitos envolvidos nas práticas didático-pedagógicas*. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal do Piauí – PI.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. 2004. *Significações da violência escolar na perspectiva dos alunos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília – DF.

ROCHA, Márcia Santos da. 2002. *Cognições de Futuros e Autais Professores sobre como motivar alunos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina – PR.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. 1995. *Representações sociais de professores sobre a relação professor-aluno em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais – MG.

- RODRIGUES. Cleide Aparecida Carvalho. 1999. *O processo comunicativo na prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás – GO.
- RONCA. Vera de Faria Caruso. 2005. *Relações entre mestre-educando: modelos identitários na constituição do sujeito*. Tese de Doutorado. PUCSP.
- SACRAMENTO. Mercia Helena. 2000. *O impacto das emoções vivenciadas por alunos e professores na dinâmica de sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília – DF.
- SALEM. Maura Lúcia Azevedo. 2006. *A importância da percepção do aluno adolescente na prática docente*. Dissertação de Mestrado. Unesp – SP.
- SALOMÃO. Sanmya de Jesus. 2001. *Motivação social: comunicação e metacomunicação na co-construção de crenças e valores no contexto de interações professora-alunos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – DF.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. 1998. *Um Gosto Amargo de Escola: Relações Entre Currículo, Ensino e Fracasso Escolar*. São Paulo, EDUC.
- SANTOS. Ondina Maria Alves de Almeida dos. 2006. *A importância das interações nas práticas pedagógicas de 4ª para 5ª série do ensino fundamental de oito anos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense – RJ.
- SILVA. Marisa Albertina Crivelaro da. 2000. *Relações sócio-afetivas professor-aluno e implicações na aprendizagem e na formação dos educandos*. Dissertação de Mestrado. PUCRS.
- SILVA. Michele Monteiro da. 2001. *Influências do contexto nas significações das relações entre professores e alunos em ambientes escolares de exclusão*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília – DF.
- SILVA. Raimundo Nonato da. 2004. *Concepções, valores e crenças de professores e alunos: analisando situações de conflito na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – DF.
- SILVA. Samira Fayez Kfoury da. 2001. *A formação do professor e a comunicação pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Unesp – Marília – SP.
- SNYDERS, George. 2005. *Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Tradutor: Cátia Aida Pereira da Silva. São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. 2005. *Escola, Classe e Luta de Classes*. Tradução: Leila Prado. São Paulo: Centauro.
- SOARES. Regina Suzi. 2004. *A (in) disciplina escolar na relação professor-aluno em uma escola pública de Mato Grosso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso – MT.
- SORDI. Regina Orgler. 1999. *A comunicação professor-aluno: uma contribuição ao estudo sobre a construção do conhecimento*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS.
- SOUZA. Luciene Maria de. *O diálogo na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba – PB.
- SOUZA. Regina Aparecida Marques de. 1999. *A relação professor-aluno diante do erro: a visão dos professores das séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – MS.

TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa. 1994. *O sistema de crenças do professor em relação ao sucesso e fracasso de seus alunos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – DF.

THOMÉ, Melissa. 2001. *O que ajuda a aprender? Características da relação entre professores e alunos segundo adolescentes*. Dissertação de Mestrado. PUCSP.

TRAMARIN, Roseane Ferreira da Silva. 2005. *As inter-relações no espaço de sala de aula e o reflexo na aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade Cidade de São Paulo – SP.

VALONES, Neide Maria Alves. 2003. *O poder disciplinar na relação pedagógica no cotidiano escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco – PE.

VIANNA, Cláudia Calderari. 2006. *As violências produzidas na escola: as contribuições de Hannah Arendt na educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Paraná – PR.

VIEIRA, André Vitorino. 2001. *A construção das representações sociais sobre o educando na relação professor-aluno*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia – MG.

VILAÇA, Maria Cristina Garcia. 2000. *A prática da autonomia na sala de aula: um estudo de caso numa sala de 5ª série*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – SP.

VINÃO FRAGO, Antonio. 1996. *Tiempo, História Y Educacion*. In: Vinão Grago, Antonio. *Espacio y Tiempo: Educacion e Historia*. Cuadernos Del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educacion. Morelia Michoacan, México. nº11.

# **ANEXOS**

OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. 2009. A relação professor-aluno: Os traços culturais presentes na interação em sala de aula. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP – Programa: Educação: História, Política, Sociedade, 2008. Orientador (a): Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

## ANEXO 1: PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

Descrição dos elementos presentes na interação em sala de aula, para compreensão da relação professor-aluno (Documento elaborado com base em indicadores que abrangem ações e reações de alunos e professores).

<b>ALUNOS</b>
<b>1. Falas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- como perguntam, maneira como elaboram indagações ao professor</li> <li>- disposição para falar</li> <li>- fazem queixas, elogios, de que ordem</li> <li>- emitem opinião</li> <li>- participam das decisões na sala</li> </ul>
<b>2. Atitudes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- demonstram envolvimento e atenção</li> <li>- respeitam os acordos estabelecidos</li> <li>- como reagem aos comandos do professor</li> <li>- como se dirigem ao professor</li> <li>- como se organizam em relação ao espaço e ao tempo</li> <li>- que relação possuem com o material didático nas diferentes disciplinas</li> <li>- demonstram diferença de consideração em relação às disciplinas</li> <li>- demonstram alegria, satisfação, respeito diferenciado nas diversas aulas do dia (ver disciplina em questão, em que tempo do período de aula, a disciplina se coloca (início, fim), mudança ou não na disposição da sala)</li> <li>- disposição para ouvir</li> <li>- lêem, escrevem? Sobre o que?</li> <li>- demonstram preferência por algum professor</li> <li>- é perceptível se tentam facilitar ou dificultar a ação de algum professor</li> <li>- que tipo de aula/atividade demonstram gostar mais/menos</li> <li>- demonstram medo, respeito, displicência, fragilidade</li> <li>- sentem-se a vontade/constrangidos</li> <li>- com que frequência buscam contato com o professor</li> <li>- a linguagem utilizada pelo professor é compreensível para o aluno</li> </ul>
<b>PROFESSORES</b>
<b>1. Reações à manifestação dos alunos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- solicita exemplos</li> <li>- estimula a participação</li> <li>- provoca a utilização de sanções</li> <li>- faz referência à regras/ refere-se ao contrato pedagógico</li> </ul>
<b>2. Atitudes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- como se dirigem aos alunos para instruções</li> <li>- possuem fala clara e explicitam objetivos</li> <li>- como administra o tempo e o espaço em sala</li> <li>- conversa com os alunos, ouve suas falas com consideração</li> </ul>

- demonstra favoritismo por alguns alunos
- trata diferencialmente meninos e meninas
- expressam menosprezos verbais
- favorecem ou evitam o contato com os alunos (atendem prontamente, deixam esperar, repreendem, elogiam, ignoram)
- tom de voz ao falar com os alunos (baixo, alto, calmo, irritado)
- utilizam estereótipos (rotulam, lançam mão de apelidos, pré-julgam)
- demonstram conhecer os alunos (chamam pelo nome, fazem alusões a situações pretéritas)
- demonstram planejamento/organização das aulas
- mobilidade (facilitam ou dificultam a mobilidade dos alunos, como ele (professor) se movimenta pela sala)
- demonstra hostilidade (que tipo de sanções aplica: faz ameaças? Quais? Que atitudes geram esse comportamento)
- valores que expressa com sua postura (austero, flexível, aberto, autoritário, democrático)
- é perceptível algum tipo de manipulação nas ocorrências insólitas, nos conflitos, na quebra de regras
- há gestos, olhares que demonstram intenções de constituição ou não de vínculos
- falam sobre valores, atitudes, hábitos com a turma
- as aulas mantém uma rotina ou diversifica-se
- como reage aos erros dos alunos
- a linguagem utilizada pelo aluno é compreensível para o professor

**Outros possíveis elementos verificados durante a observação:**



OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. 2009. A relação professor-aluno: Os traços culturais presentes na interação em sala de aula. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP – Programa: Educação: História, Política, Sociedade, 2008. Orientador (a): Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

## ANEXO 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS

Esta entrevista buscou num primeiro momento, levantar alguns dados sócio-econômicos dos sujeitos, pelo menos os mais relevantes e no momento posterior apreender as impressões que tinham da sala de aula, de seus professores e da escola.

**Aluno (a):** \_\_\_\_\_

### **Bloco 1:**

1) Você mora no conjunto habitacional que circunda a escola ou nas imediações?

R. \_\_\_\_\_

2) Qual é aproximadamente a renda familiar na sua casa?

R. \_\_\_\_\_

3) Qual é a profissão de seus pais?

R. \_\_\_\_\_

4) Qual a composição familiar, quantas pessoas moram na casa e quem são?

R. \_\_\_\_\_

### **Bloco 2:**

1) Como é que é para você, estudar na 6º A?

R. \_\_\_\_\_

2) Você gosta desta escola? Por quê? Sempre estudou aqui?

R. \_\_\_\_\_

3) Que disciplina mais gosta? Por quê?

R. \_\_\_\_\_

4) Que disciplina não gosta? Por quê?

R. \_\_\_\_\_

5) Que disciplina considera mais importante?

R. \_\_\_\_\_

6) E a menos importante?

R. \_\_\_\_\_

7) Como vê sua relação com os professores?

R. \_\_\_\_\_

8) O que você espera:

a) Da escola: \_\_\_\_\_

b) Dos seus colegas: \_\_\_\_\_

c) Dos professores: \_\_\_\_\_

OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. 2009. A relação professor-aluno: Os traços culturais presentes na interação em sala de aula. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-SP – Programa: Educação: História, Política, Sociedade, 2008. Orientador (a): Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

### **ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES**

Busca-se nesta entrevista apreender aspectos que compõe o perfil e a visão profissional dos docentes da série pesquisada, de modo que lhe seja dado voz e compreenda-se de que modo se vêem e se sentem no exercício da profissão.

**Professor:** \_\_\_\_\_

#### **Bloco I – Perfil**

1. Nome (apelido):  
R.
2. Idade:  
R.
3. Estado Civil:  
R.
4. Filhos:  
R.
5. Residência (acesso à escola):  
R.
6. Carga horária semanal:  
R.
7. Carga horária nesta escola:  
R.
8. Condição funcional:  
R.
9. Tempo de serviço nesta escola:  
R.
10. Disciplinas Ministradas:  
R.
11. Tempo de serviço no magistério:  
R.
12. Formação:  
- Curso:  
- Instituição:  
- Ano de conclusão:
13. Outros cursos que teve oportunidade de fazer:  
R.
14. Como se dá a atribuição:  
R.
  
15. Como se sente como professor da rede municipal:  
R.
16. Trabalha em outra rede de ensino:  
R.

17. Como caracteriza sua remuneração? Qual sua renda familiar aproximada?

R.

18. Composição familiar: qual o número de pessoas da família?

R.

19. Moradia: ( ) própria ( ) alugada ( ) cedida ( ) outros

20. Profissão:

- Cônjuge: \_\_\_\_\_

- Pai: \_\_\_\_\_

- Mãe: \_\_\_\_\_

- Avos: Maternos. \_\_\_\_\_ Paternos. \_\_\_\_\_

21. Descreva sua rotina diária:

- Manhã:

- Tarde:

- Noite:

22. Quais suas principais atividades nas horas livres?

R.

23. Em que momento pensa no planejamento das aulas?

R.

## **Bloco II – Visão do (a) Professor (a) sobre a sala de aula investigada**

25. Como vê o trabalho com esta sexta série (dificuldades, facilidades, avanços, desafios)? Que informações têm sobre esses alunos?

R.

26. E sobre a comunidade onde vivem?

R.

27. O que você acha da disciplina que ministra? Você acha que ela é útil para a vida dos alunos? Em que? Acha que eles percebem isso? Gosta de lecionar este conteúdo?

R.

28. Os alunos gostam dessa matéria?

R.

29. Quais são as regras de convivência em suas aulas nesta sala? Como elas foram estabelecidas? Foram criadas por você ou impostas pela escola? Foram discutidas com os alunos?

R.

30. Como você lida com a indisciplina e o trato dos conhecimentos? Há indisciplina nesta sala: De que ordem?

R.

31. Como você definiria sua relação com os alunos? Explique:

R.

32. O que pensa dos alunos da sexta A, como reagem às suas aulas? Há diferença entre meninos e meninas?

R.

Você acha que seu trabalho está dando certo com eles? ( )sim ( )não Por que? Como você avalia isso?

R.

E a escola? Como ela é? Como você a definiria? Como é o clima de trabalho com seus colegas? E com a equipe técnica (direção/coordenação)?

R.

Você diria que as regras e o clima de trabalho na escola ajudam suas aulas e a relação com os alunos? Em que?

R.

Você diria que se sente apoiado pela escola?

R.

Como são os HTPCs? (formação em serviço, avisos, troca de experiências):

R.

Como professor (a), o que você espera:

- Da escola:

- Dos seus colegas:

- Dos alunos:

- Da equipe gestora:

38. Tem algo que não perguntei e que gostaria de expor?

R.

## ANEXO 4: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – REFERÊNCIAS COMPLETAS – CAPES (1987 a 2006).

### PARTE 1: DISSERTAÇÕES

**Carmen Lúcia Lascano Pinto. A Pedagogia da comunicação: as repercussões da formação contínua nas práticas docentes. 01/12/2002**

1v. 162p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - EDUCAÇÃO

**CLEIDE APARECIDA CARVALHO RODRIGUES. O PROCESSO COMUNICATIVO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. 01/05/1999**

1v. 134p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - EDUCAÇÃO

**ELIZETE SIMONELLI DE SOUZA FREIRE. COMUNICAÇÃO INTERATIVA EM SALA DE AULA.. 01/11/2001**

7v. 153p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA

**SAMIRA FAYEZ KFOURI DA SILVA. A formação do professor e a comunicação pedagógica.. 01/08/2001**

1v. 101p. Mestrado. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA - EDUCAÇÃO

**ANA MARIA GIMENES CORRÊA CALIL. AFETIVIDADE NA DOCÊNCIA: SENTIMENTOS DE PROFESSORAS NO DIA-A-DIA DA SALA DE AULA. 01/08/2005**

1v. 161p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)

**André Vitorino Veira. A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O EDUCANDO NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.. 01/06/2001**

1v. 138p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - EDUCAÇÃO

**ANDRÉA BAGGIO AMARAL. A Transferência na Relação Professor-Aluno. 01/08/1997**

1v. 212p. Mestrado. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCACAO

**Andréia Copetti Callai. LIMITES: POR QUE FALAR DO ÓBVIO SE TORNOU RELEVANTE?. 01/05/2004**

1v. 99p. Mestrado. UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS

**Ângela de Mérice Gomes. UM BINÔMIO FANTÁSTICO: PROFESSOR - ALUNO. 01/10/1999**

1v. 166p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO

**Bárbara Cabral Vieira de Andrade. As relações de poder no discurso de sala de aula.. 01/03/2004**

1v. 126p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - LETRAS

**Beatriz Cauduro Cruz Gutierrez. O mestre (im)possível de adolescentes: Abordagem psicanalítica.. 01/04/2002**

1v. 193p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

**BEATRIZ PENTEADO LOMONACO. APRENDER; VERBO TRANSITIVO. A PARCERIA PROFESSOR-ALUNO NA SALA DE AULA.. 01/08/1994**

1v. 110p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO

**BEATRIZ PENTEADO LOMONACO. APRENDER; VERBO TRANSITIVO. A PARCERIA PROFESSOR-ALUNO NA SALA DE AULA.. 01/08/1994**

1v. 110p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO

**Benjamin Perez Maia. Educação, Saúde e Ética: o agir comunicativo entre professor e aluno. 01/11/2005**

2v. 112p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - EDUCAÇÃO

**Caio F. Feijó. Efeitos do Treinamento de Professor no Comportamento Anti-social dos Alunos. 01/09/2001**

3v. 83p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - PSICOLOGIA

**Carmen Sheila Araújo. Fracasso escolar em escola pública de bananeiras: consequência da relação professor - aluno.. 01/12/2002**

1v. 139p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - EDUCAÇÃO

**Claudia Calderari Vianna. As violências produzidas na escola: as contribuições de Hannah Arendt na educação. 01/03/2006**

1v. 190p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - EDUCAÇÃO

**CLAUDIA DO VALLE PINHEIRO. O SENTIMENTO DE RAIVA NA PERCEPCAO DE PROFESSORES E ALUNOS DO TERCEIRO GRAU. 01/10/1995**

1v. 189p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)

**CLÁUDIA GARCIA. As possibilidades do contrato pedagógico em sala de aula: um estudo em uma escola da periferia de Porto Alegre. 01/11/2005**

1v. 186p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO

**CLAUDIVAN SANCHES LOPES. A violência no espaço escolar e a relação professor-aluno. 01/12/2001**

5v. 154p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - EDUCAÇÃO

**Débora Oliveira Lana. A escola, a sala de aula e o aluno de camadas populares: entre o reconhecimento e a indiferença, o disciplinamento e a submissão.. 01/06/2004**

- 1v. 161p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO  
**DIOGO CAVALHEIRO. POR UMA AÇÃO DOCENTE DESVELADORA: A DINÂMICA DE UMA AULA. 01/08/1995**  
 1v. 116p. Mestrado. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO
- Edilene Cristina Narezzi. O PODER EM SALA DE AULA - DISPUTAS, AMENIZAÇÃO E SEDUÇÃO.. 01/07/1998**  
 1v. 155p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - LINGÜÍSTICA APLICADA
- Elaine Ferreira da Silva Lopes. RELAÇÕES PEDAGÓGICAS – A AUTORIDADE DO PROFESSOR, A LIBERDADE DO ALUNO E O CONTRATO MEDIADOR: POSSIBILIDADES E LIMITES. 01/03/2005**  
 1v. 114p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - EDUCAÇÃO
- ELI ANDRADE ROCHA PRATES. VÍNCULOS AFETIVOS PROFESSOR-ALUNO: FACILITADORES DA APRENDIZAGEM, SOB A ÓTICA DO ADOLESCENTES. 01/11/2003**  
 1v. 94p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - PSICOLOGIA
- Eliana da Fonseca Fernandes. Pedagogia amordaçada: uma riptura na rede da vida. 01/05/2005**  
 1v. 252p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - EDUCAÇÃO
- Jane do Carmo Machado. A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE PROFESSOR-ALUNO FUNDAMENTADA EM UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMPROMETIDA. 01/12/2004**  
 1v. 139p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS - EDUCAÇÃO
- Joara Delane Sousa Ribeiro. O elemento humano na relação professor-aluno: as relações construídas pelos sujeitos envolvidos nas práticas didático-pedagógicas. 01/03/2004**  
 1v. 131p. Mestrado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - EDUCAÇÃO
- Lea Anastassakis. A dimensão afetiva na relação pedagógica e na construção da subjetividade. 01/09/2003**  
 1v. 154p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ - EDUCAÇÃO
- Luciene Maria de Souza. O Diálogo na Sala de Aula. 01/10/2005**  
 1v. 108p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - EDUCAÇÃO
- MAGDA SUELY PEREIRA COSTA. PROFESSOR E ALUNO: ENCONTROS E DESENCONTROS DE UMA RELAÇÃO. 01/08/2000**  
 1v. 204p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO
- MÁRCIA SANTOS DA ROCHA. Cognições de Futuros e Autais Professores Sobre como Motivar Alunos. 01/03/2002**  
 1v. 147p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - EDUCAÇÃO
- Margarete Barbosa Plentz. Relações interpessoais no ensino médio: adolescentes na sala de aula. 01/01/2005**  
 1v. 100p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO
- MARIA ALICE MOREIRA LIMA. O PROFESSOR, O SABER E O LAÇO DE EDUCAR. 01/12/2002**  
 1v. 178p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO
- MARIA ANGELA LOURENÇONI. AUTO-PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PERCEPÇÃO DO PROFESSOR SIGNIFICATIVO NO ENSINO. 01/12/2003**  
 1v. 136p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - PSICOLOGIA
- Maria Auxiliadora de Oliveira. A Violência do professor na relação professor/aluno.. 01/04/1999**  
 1v. 114p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - EDUCAÇÃO
- MARIA BETÂNIA GONDIM DA COSTA. Subjetividades e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. 01/10/2005**  
 1v. 130p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PSICOLOGIA
- MARIA CARMEN VILLELA ROSA TACCA. O SISTEMA DE CRENÇAS DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO SUCESSO E FRACASSO DE SEUS ALUNOS.. 01/08/1994**  
 1v. 222p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - EDUCACAO
- MARIA CECILIA LOREA LEITE. INTERACOES EDUCACIONAIS EM SALA DE AULA. 01/07/1994**  
 1v. 170p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO
- Maria Cleidia Klein Oliveira. Educar para Conviver: por uma pedagogia da solidariedade. 01/12/2003**  
 1v. 167p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO
- MARIA CRISTIANE MUNHOZ FORAMIGLIO. EXPERENCIAR O DIÁLOGO: UMA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 01/04/2004**  
 1v. 156p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SOROCABA - EDUCAÇÃO
- Maria Cristina dos Santos Pinto. Afeto no ensino superior: um estudo sobre a relação professor-aluno. 01/10/2005**  
 1v. 222p. Mestrado. UNIVERSIDADE BRAZ CUBAS - SEMIÓTICA, TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO
- Maria Cristina Garcia Vilaça. A Prática da Autonomia na Sala de Aula: estudo de caso numa sala de 5ª série.. 01/04/2000**  
 1v. 1p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO
- Maria da Guia Rodrigues Rasia. A Influência da Afetividade na Relação Professor Aluno: um estudo em duas escolas de Campina Grande.. 01/12/1999**  
 1v. 149p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - EDUCAÇÃO
- Maria de Fátima Aranha de Queiroz e Melo. "A Relação Professor-Aluno nas Licenciaturas: Um Segredo de Polichinelo?".. 26/07/2000**

- 1v. 1p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO  
**Maria Eunice Nunes Barcellos. A INFLUÊNCIA DO IMAGINÁRIO SOCIAL NO RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO: REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. 01/12/2000**  
 1v. 116p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS - EDUCAÇÃO
- Maria Florinda Allgayer Mendonça. "ELES SÃO MAIS AMIGOS QUE PROFESSORES E...A GENTE ACABA APRENDENDO". AFETIVIDADE COMO PROPULSORA DO CONHECIMENTO. 01/09/1998**  
 1v. 162p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - PSICOLOGIA
- MARIA ISABEL ANTUNES ROCHA. "Representações Sociais de Professoras sobre a Relação Professor-Aluno em sala de aula". 01/12/1995**  
 1v. 146p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - PSICOLOGIA
- Maria Rosely Tonholi Ganancio. Relação professor-aluno: um jogo entre ensinantes e aprendentes. 01/05/2003**  
 1v. 118p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - EDUCAÇÃO
- MARIA TEREZINHA BUSCARIN. Níveis de Expectativa e Aprendizagem. 01/08/1998**  
 1v. 141p. Mestrado. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO
- Marilise Brockstedt Lech. Comportamentos profissionais docentes frente a comportamentos agressivos dos alunos.. 01/04/2004**  
 1v. 115p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - EDUCAÇÃO
- MARISA ALBERTINA CRIVELARO DA SILVA. RELAÇÕES SÓCIO-AFETIVAS PROFESSOR- ALUNO E IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM E NA FORMAÇÃO DOS EDUCANDOS. 01/03/2000**  
 1v. 110p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO
- Marizele Camacho Cantarelli. O processo de construção de vínculos: um estudo sobre a relação do professor. 01/10/1999**  
 1v. 102p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - EDUCAÇÃO
- Marta Cristina Wisnesky Ferreira Lage. Imagens de sala de aula: um estudo etnográfico sobre os processos sócio-educacionais e metacognitivos numa turma de 8ª série do ensino fundamental público do Rio de Janeiro. 01/05/2004**  
 1v. 132p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO
- Maura Lucia Azevedo Salem. A IMPORTÂNCIA DA PERCEPÇÃO DO ALUNO ADOLESCENTE NA PRÁTICA DOCENTE. 01/12/2006**  
 1v. 146p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - EDUCAÇÃO
- MELISSA THOMÉ. O QUE AJUDA A APRENDER? CARACTERÍSTICAS DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS SEGUNDO ADOLESCENTES. 01/05/2001**  
 1v. 91p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)
- Mercia Helena Sacramento. O Impacto das Emoções Vivenciadas por Alunos e Professores na Dinâmica de Sala de Aula. 01/06/2000**  
 1v. 127p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO
- MICHELE MONTEIRO DA SILVA. INFLUÊNCIAS DO CONTEXTO NAS SIGNIFICAÇÕES DAS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS EM AMBIENTES ESCOLARES DE EXCLUSÃO.. 01/12/2001**  
 4v. 130p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - PSICOLOGIA
- Mônica de Azevedo. APRENDIZAGEM DA CONVIVÊNCIA À LUZ DE FRANCISCO DE ASSIS. 01/01/2002**  
 1v. 167p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO
- MORGADO MARIA APARECIDA. ENSAIO SOBRE A SEDUCAO NA REALACAO PEDAGOGICA. 01/09/1989**  
 1v. 193p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PSICOLOGIA (PSICOLOGIA SOCIAL)
- NATÁLIA MARIA REIS OLIVEIRA FURTADO. SIMETRIA INTERATIVA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: EXPRESSÃO DA RAZÃO AFETIVA. 01/08/1997**  
 1v. 125p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO
- Neide Maria Alves Valones. O PODER DISCIPLINAR NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO COTIDIANO ESCOLAR. 01/08/2003**  
 1v. 214p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - EDUCAÇÃO
- Núbia Sílvia Guimarães Paiva. A (In)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula. 01/02/2005**  
 1v. 202p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - EDUCAÇÃO
- ODORIZZI CARMEN MARIA ANDRADE. OS PROCONCEITOS NA RELACAO PROFESSOR-ALUNO ATRAVES DA PERCEPCAO DOS DOCENTES E POSSIVEIS CONSEQUENCIAS PARA O SEU ENSINO. 01/11/1990**  
 1v. 187p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO
- Ondina Maria Alves de Almeida dos Santos. A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE 4ª PARA 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE OITO ANOS. 01/07/2006**  
 1v. 137p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - EDUCAÇÃO
- PAIXÃO MARILETE ALVES PINHEIRO. Sucesso escolar: uma possibilidade na relação professor-aluno. 01/04/2004**  
 1v. 149p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO

- Paula Adriana de Brito Moro. Contratos em sala de aula: as regras escolares em questão. 01/09/2004**  
1v. 120p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO
- Paula Almeida de Castro. Controlar para quê? Uma análise etnográfica da interação entre professor e aluno na sala de aula.. 01/04/2006**  
2v. 197p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO
- RAIMUNDO NONATO DA SILVA. Concepções, valores e crenças de professores e alunos: analisando situações de conflito na sala de aula. 01/08/2004**  
1v. 147p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO
- RAIMUNDA MARIA DA CUNHA RIBEIRO. Significações da violência escolar na perspectiva dos alunos.. 01/04/2004**  
1v. 135p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO
- Regina Aparecida Marques de Souza. A Relação professor/aluno diante do erro: a visão dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. 01/02/1999**  
3v. 218p. Mestrado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - EDUCAÇÃO
- Regina Suzi Soares. A (in) disciplina escolar na relação professor-aluno em uma escola pública de Mato Grosso.. 01/05/2004**  
1v. 179p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - EDUCAÇÃO
- Rejane Fatturi Duarte. Afeto e Aprendizagem um olhar sobre a relação professor-aluno e sua contribuição para a aprendizagem. 01/01/2003**  
1v. 189p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO
- RELCYTAM LAGO CARIBÉ. O PROFESSOR QUE ENCONTRA O ALUNO.. 01/05/2002**  
1v. 150p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO
- Ricardo Farah. Estudo sobre a relação Professor e Aluno: uma contribuição a partir da Teoria dos Tipos Psicológicos de Carl Gustav Jung. 01/08/2002**  
1v. 180p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - PSICOLOGIA SOCIAL
- Rita de Cássia Cristofoleti. O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina ... Uma leitura das relações de ensino cotidianas a partir dos lugares sociais ocupados por seus protagonistas. 01/02/2004**  
1v. 119p. Mestrado. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO
- ROSA SILVIA LOPES CHAVES. SENTIMENTOS DE PROFESSORES(AS) DIANTE DA INDISCIPLINA DE ALUNOS(AS) ADOLESCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL. 01/08/2005**  
1v. 155p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)
- Roseane Ferreira da Silva Tramarin. As inter-relações no espaço da sala de aula e o reflexo na aprendizagem.. 01/10/2005**  
1v. 151p. Mestrado. UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO
- Sanmya de Jesus Salomão. Motivação social: comunicação e metacomunicação na co-construção de crenças e valores no contexto de interações professora-alunos. 01/12/2001**  
1v. 184p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - PSICOLOGIA

## PARTE 2: TESES

- Armando José Longhi. A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jurgen Habermas.. 01/01/2005**  
1v. 150p. Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO
- CLAUDIA DO VALLE PINHEIRO. O SENTIMENTO DE VERGONHA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS. 01/10/2003**  
1v. 187p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)
- MAIRA FABIANA BRAUNER. Escola: Espaço de Fabricação de Imagem - Pátho(s) logias do olhar na relação professor-aluno -. 01/08/2003**  
1v. 350p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO
- Marina Escobar de Kinjô. A comunicação, exercício de cidadania na educação. 01/05/2006**  
2v. 455p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
- MIRIAN DE ALBUQUERQUE AQUINO. PRÁTICA DISCURSIVA E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO EM SALA-DE-AULA. 01/06/1998**  
1v. 214p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO
- REGINA ORGLER SORDI. A COMUNICAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: UMA CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. 01/10/1999**  
1v. 179p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO
- TANIA MARIA SCURO MENDES. OS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS DE CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES NA SALA DE AULA - UM OLHAR SOBRE AS MICRO-INTERAÇÕES. 01/02/2000**  
1v. 363p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - EDUCAÇÃO



**VANESSA CRISTINA CABRELON JUSEVICIUS. SUBJETIVIDADE EM SALA DE AULA: A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO NO ENSINO SUPERIOR.. 01/02/2006**

1v. 127p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - PSICOLOGIA

**VERA DE FARIA CARUSO RONCA. RELAÇÕES ENTRE MESTRE-EDUCANDO: MODELOS IDENTITÁRIOS NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO. 01/06/2005**

1v. 171p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO)

## ANEXO 5: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO ARTIGOS SCIELO

Aquino, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cad. CEDES*, Dez 1998, vol.19, no.47, p.07-19. ISSN 0101-3262

Arménio, Rego. Eficácia Comunicacional na Docência Universitária: A Perspectiva de Estudantes e Professores. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Set 2001, vol.17, no.3, p.275-284. ISSN 0102-3772

Belintane, Claudemir. O poder de fogo da relação educativa na mira de novos e velhos prometeus. *Cad. CEDES*, Dez 1998, vol.19, no.47, p.20-35. ISSN 0101-3262

Belloni, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educ. Soc.*, Abr 2002, vol.23, no.78, p.117-142. ISSN 0101-7330

Cruz, Silvia Helena Vieira. Representação de Escola e Trajetória Escolar. *Psicol. USP*, 1997, vol.8, no.1, p.91-111. ISSN 0103-6564

Del Prette, Zilda A. Pereira et al. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicol. Reflex. Crit.*, 1998, vol.11, no.3, p.591-603. ISSN 0102-7972

Freller, Cintia Copit. Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. *Psicol. USP*, 1999, vol.10, no.2, p.189-203. ISSN 0103-6564

Gauthier, Clermont and Martineau, Stéphane Imagens de sedução na pedagogia. "A sedução como estratégia profissional". *Educ. Soc.*, Abr 1999, vol.20, no.66, p.13-54. ISSN 0101-7330

Laplane, Adriana Lia Friszman de. Interação e silêncio na sala de aula. *Cad. CEDES*, Abr 2000, vol.20, no.50, p.55-69. ISSN 0101-3262

LELIS, ISABEL ALICE. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?. *Educ. Soc.*, 2001, vol.22, no.74, p.43-58. ISSN 0101-7330

Moreira, Adelson Fernandes and Borges, Oto Por dentro de uma sala de aula de física. *Educ. Pesqui.*, Abr 2006, vol.32, no.1, p.157-174. ISSN 1517-9702

Mostafa, Solange Puntel and Máximo, Luis Fernando A produção científica da Anped e da Intercom no GT da Educação e Comunicação. *Ci. Inf.*, Abr 2003, vol.32, no.1, p.96-101. ISSN 0100-1965

Nunes-Macedo, Maria do Socorro Alencar, Mortimer, Eduardo Fleury and Green, Judith A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2004, no.25, p.18-29. ISSN 1413-2478

Peraya, Daniel. As formas de comunicação pedagógica "midiatizada": o socioeducativo e o didático. *Educ. Soc.*, Ago 1997, vol.18, no.59, p.298-307. ISSN 0101-7330

Prata, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2005, no.28, p.108-115. ISSN 1413-2478

Ribeiro, Marinalva Lopes and Jutras, France Representações sociais de professores sobre afetividade. *Estud. psicol. (Campinas)*, Mar 2006, vol.23, no.1, p.39-45. ISSN 0103-166X

Rochex, Jean-Yves. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. *Educ. Pesqui.*, Dez 2006, vol.32, no.3, p.637-650. ISSN 1517-9702

Silva, Simone Cerqueira da and Aranha, Maria Salete Fábio Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. *Rev. bras. educ. espec.*, Dez 2005, vol.11, no.3, p.373-394. ISSN 1413-6538

Simão, Livia Mathias. Desequilíbrio e co-regulação em situação de ensino-aprendizagem: análise segundo o conceito de ação comunicativa (Habermas). *Psicol. Reflex. Crit.*, 2000, vol.13, no.1, p.33-38. ISSN 0102-7972

Teixeira, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educ. Soc.*, Ago 2007, vol.28, no.99, p.426-443. ISSN 0101-7330

Tuleski, Silvana C. et al. Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. *Rev. Dep. Psicol.,UFF*, Jun 2005, vol.17, no.1, p.129-137. ISSN 0104-8023

Tunes, Elizabeth, Tacca, Maria Carmen V. R. and Bartholo Júnior, Roberto dos Santos O professor e o ato de ensinar. *Cad. Pesqui.*, Dez 2005, vol.35, no.126, p.689-698. ISSN 0100-1574

Vectore, Celia. O Brincar e a Intervenção Mediacional na Formação Continuada de Professores de Educação Infantil. *Psicol. USP*, 2003, vol.14, no.3, p.105-131. ISSN 0103-6564

# 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](#)